

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pojetí termínu pedagogický proces v období 1859 - 1914
The conception of education process in period 1859 - 1914

Jan Svoboda

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Studijní program: Bakalářské, kombinované
Studijní obor: Školský management

Rok odevzdání: 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pojetí termínu pedagogický proces v období 1859 – 1914 vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 30. 11. 2017

.....

podpis

Rád bych poděkoval vedoucímu své práce panu PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za podporu, vedení a cenné a konstruktivní podněty nejen při bakalářské práci, ale při celém studiu školského managementu. A rovněž bych chtěl poděkovat své manželce a dětem za jejich pochopení, povzbuzení a důvěru.

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje pojetí pedagogického procesu v letech 1859 – 1914. Jedná se tedy o historické téma. Pro popis pedagogického procesu v tomto časovém úseku jsem zvolil metody používané v historickém výzkumu. V první části práce zasazuji pedagogický proces do historického kontextu a popisuji významné události dané doby, které měly na školství (tj. i pedagogický proces) významný vliv. Následně vymezuji samotný zkoumaný pojem v jeho komplexnosti a definuji faktory, které na něho působí a ovlivňují ho. V souladu se zvolenou metodologií se zjištěná data opírají především o studium publikací tehdejší doby, a to konkrétně o dobové pedagogické časopisy, didaktickou literaturu a legislativní normy. Tato rešerše byla ještě doplněna o rozhovor s expertem, který mi pomohl s orientací v tématu a také ve vhodných publikačních podkladech. V závěru shrnuji zjištěné údaje a popisuji zhuštěně pojetí pedagogického procesu v dané době. V diskuzi, která je také součástí závěrečné části této práce, prezentuji úvahu o dalším možném výzkumném uchopení této problematiky – například hlubší prozkoumání role školních inspektorů s ohledem na zodpovědnost za řízení pedagogického procesu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagogický proces v období 1859 - 1914, obsah vzdělávání, klíčové osoby pedagogického procesu, historický výzkum, Rakousko – Uhersko.

ANNOTATION

This Bachelor thesis deals with a conception of pedagogical process in 1859 – 1914. Therefore, it is a historical theme. For the description of pedagogical process in this period of time, I chose methods applied in the historical research. In the first part of the thesis, I put the pedagogical process in the historical context and describe important events of the period in question, which had significant impact on the education system (i.e. on the pedagogical process, too). Subsequently, I define the examined concept itself in its complexity as well as the factors which influence and affect it. In line with the chosen methodology, the found data are based mainly on the study of publications of that time, namely of pedagogical

periodicals, didactic literature and legislative standards. This research was completed by an interview with expert, who helped me to be better versed in the theme and also in appropriate published documents. At the end of the thesis, there is a summary of the findings and a description of condensed concept of the pedagogical process in the given period. In the discussion, which is also part of the final section of this bachelor thesis, I present a reflection on possible subsequent researches concerning this theme - for example a deeper examination of the role of school inspectors in relation to their responsibility for managing the pedagogical process.

KEYWORDS

Pedagogical process in period 1859 - 1914, content of education, key persons of pedagogical process, historical research, Austria - Hungary

Obsah

1	Úvod	7
2	Historický kontext našich zemí v období 1859 - 1914	9
2.1	Správa a samospráva	10
2.2	Sekularizace	10
2.3	Jazyk	12
2.4	Česko – rakouské vztahy	12
3	Historie edukace v našich zemích	14
4	Vymezení pedagogického procesu	22
4.1	Edukační, výchovně-vzdělávací a pedagogický proces	22
4.2	Faktory ovlivňující pedagogický proces	24
4.2.1	Vnější faktory působící na pedagogický proces	24
4.2.2	Vnitřní faktory působící na pedagogický proces	26
4.2.3	Dílčí části a cíl pedagogického procesu	28
5	Metodologický přístup	31
5.1	Výzkumné otázky	32
5.2	Metody získávání dat	33
6	Zjištěné výsledky – pojetí pedagogického procesu v letech 1859 – 1914	37
6.1	Výstupy z rozhovoru s expertem	37
6.2	Historicko-politický kontext pedagogického procesu	39
6.3	Obsah vzdělávání jako součást pedagogického procesu v letech 1859-1914	43
6.3.1	Genderové rozdělení obsahu vzdělávání	44
6.3.2	Náboženství	44
6.3.3	Výchovná složka pedagogického procesu	45
6.4	Klíčové osoby pedagogického procesu	46

6.4.1	Školští inspektoři	46
6.4.2	Ředitelé, vrchní učitelé, nadučitelé, učitelé a podučitelé	47
6.4.3	Učitelské kvalifikace	47
6.4.4	Konference učitelská	48
6.5	Ověřování výsledků vzdělávání	49
6.6	Shrnutí	50
7	Diskuse	51
8	Závěr	53
9	Seznam použitých informačních zdrojů	56
9.1	Dobové informační zdroje	58
10	Seznam příloh	59

1 Úvod

Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy (Trojan, 2012), zároveň je ale aktivitou, která je obtížně uchopitelná, popsatelná, měřitelná a definovatelná. Se samotným pojmem se pojí celá řada souvisejících termínů podobného či stejného významu. Přesná a obecně platná definice a vymezení je v současné době nedostupné. Přitom je to právě pedagogický proces, který dělá školy školami a je v centru dění celého vzdělávacího systému a školství nejen v České republice. Pedagogický proces je ovlivňován změnami ve společnosti, které se promítají do oblasti školství. Školy jsou sice tradičními institucemi, které se vyznačují určitou setrvačností, ale je samozřejmé, že měnící se společnost má vliv na celkový průběh pedagogického procesu.

Tématem mé bakalářské práce je **pojetí termínu pedagogický proces v období 1859 – 1914**. Tato doba je významná především z toho důvodu, že v podstatě položila základy pro školství tak, jak ho známe z dnešní doby. V roce 1848 vzniklo nové Ministerstvo kultu a vyučování, které (i když s určitými obměnami) funguje v některých státech dodnes, a rovněž byla Velkým říšským školským zákonem z roku 1869 ustanovena osmiletá povinná školní docházka¹. Tento zákon rovněž zavádí standardizované vzdělávání pedagogů. Tyto pilíře jsou něčím, s čím se v pedagogickém procesu setkáváme dodnes. Zákonné normy vzniklé v roce 1869 (také známé jako **Hasnerovy zákony**) definovaly a ovlivňovaly podobu pedagogického procesu v podstatě až do roku 1948, nově vymezily vztah státu a církve ve školách a rovněž zrovnoprávnily češtinu a němčinu jako vyučovací jazyky.

Jedná se tedy o klíčové změny v rámci období, které přineslo nejvíce reforem v pedagogickém procesu.

V moderní společnosti se uplatňuje především pohled vpřed, tj. do budoucna, nicméně pro pochopení souvislostí v historickém kontextu pedagogického procesu je důležité se občas vrátit zpět, tj. popsat klíčové dějinné momenty a jejich vliv na utváření podoby školství. Je nutné pochopit cíle tehdejších aktérů změn, pojmenovat, jaké postavení mělo školství

¹Marie Terezie zavedla pouze všeobecnou vzdělávací povinnost a nikoli povinnou školní docházku – viz dále v textu.

v historické době, a kde tudíž leží kořeny dnešních moderních přístupů k pedagogickému procesu.

Má bakalářská práce je **prací teoretickou**, přičemž se metodologicky opírá o postupy používané při historickém výzkumu (např. Hendl, 2005). Vycházím nejprve z popisu historických skutečností, které měly vliv na školství a následně i na pedagogický proces v letech 1859 – 1914. Dále se věnuji detailnímu rozboru termínu pedagogický proces včetně všech faktorů, které na něj působí, jeho cílům a dílčím procesům, které v něm probíhají. Tyto dvě části práce vytvářejí rámec a oporu pro historické bádání a definování pedagogického procesu v této dějinné etapě.

Historické informace a podklady pro popis pedagogického procesu čerpám především ze studia historických pramenů získaných v knihovnách či v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J.A. Komenského, dále se opírám o historické pedagogické publikace a dostupné odborné články. Cílem mého výzkumu je podání plastického podoby pedagogického procesu v těchto letech tak, aby byl jednak jasně pochopitelný a popsáný a zároveň porovnatelný s dnešním chápáním termínu pedagogický proces.

Závěrečnou část práce tvoří také diskuzní kapitola, ve které se podrobněji věnuji **chápaní role ředitele školy** jako osoby, která je jednak za celý pedagogický proces zodpovědná, ale je také sama tzv. vykonavatelem procesu (tj. učitelem), který se tímto dostává do složité situace. Právě pozice ředitele byla v historii pojímána výrazně jinak, než je tomu dnes, kdy dochází spíše k odklonu učitelské profese ve prospěch manažerské.

2 Historický kontext našich zemí v období 1859 - 1914

Tato kapitola je zaměřena na popis historického kontextu vztahujícího se k českým zemím v období 1859 – 1914 v Rakousko–Uherské monarchii (oficiální název: Království a země v Říšské radě zastoupené a Země svaté Štěpánské koruny uherské). Zvolený časový úsek je ohraničen obdobím, kdy se vládní systém Rakousko-Uherska postupně přetvářel do podoby parlamentarismu a byla posilována samospráva jednotlivých částí monarchie (tj. období po roce 1859). Druhým mezníkem je začátek první světové války, která v podstatě ukončila stávající státní úpravy, a představuje tedy zásadní dramatickou dějinnou událost, která již do této práce zařazena není. V retrospektivním pohledu může být toto období považováno za poměrně klidné. Většina politických konfliktů té doby je z pohledu událostí roku 1918 méně významných a nemají na pozdější českou státnost zásadní vliv (Efmertová a Savický, 2009).

Na tuto část dějin je možné pohlížet i určitou idealistickou optikou, protože přináší fenomén obrovského technologického rozvoje, který představuje například nástup fotografie zachycující zásadní okamžiky doby, rodící se moderní systém místní správy a samosprávy, dochází k rozmachu železniční dopravy, rozvoji telegrafu, nástupu telefonu, výstavbě nových městských moderních aglomerací, industrializaci (automobilismus, doprava), budování energetických distribučních sítí (veřejné osvětlení) atd. Tento významný technologický vývoj ovlivňuje všechny společenské vrstvy obyvatelstva a má na českou společnost významný sociální dopad (roste délka života, klesá novorozenecká úmrtnost). Rozvíjí se i sport (na národnostní a klubové úrovni) a postupně roste **zájem o národní kulturní dědictví** (Národní muzeum, Národní divadlo, Národní galerie). Toto vše obsáhlo panování jediného mocnáře, císaře Františka Josefa. (Efmertová a Savický, 2009).

V následujících částech této kapitoly popíši **klíčové oblasti** fungování státu, které měly vliv na fungování školství a vzdělávání. Jedná se především o státní **správu a samosprávu**, téma **sekularizace** (s tím související vztah církve a státu), problematiku používaného **jazyka** (tj. vzájemný vztah a pozici českého a německého jazyka) a **česko-rakouské vztahy**. V závěru této kapitoly shrnuje významná data přehlednou formou tabulka 1.

2.1 Správa a samospráva

V habsburské monarchii hrálo nejvýznamnější roli ve správě a samosprávě vysoké státní úřednictvo, které provádělo v některých oblastech dokonce strategická rozhodnutí. Do roku 1848 byla nejnižší úroveň územní samosprávy v rukou pozemkových vrchností. Od revoluce 1848/1849 se kontrola přesunula ve dvou etapách ke státním orgánům a k liberálně pojaté samosprávě. Byly vytvořeny státně byrokratické orgány (okresní hejtmanství, okresní soudy) s velmi rozšířenou vlastní kompetencí, která později vyústila v prostor střetu státní moci s občanskou společností. Celá státní správa byla podřízena monokratickému principu, ve kterém pouze vedoucí správního orgánu byl odpovědný za činnost úřadu, úředníci konali na úrovni pomocníků. Významným znakem státních orgánů byla jejich nenacionalizovanost, kterou se podařilo úspěšně aplikovat do praxe. Oproti tomu samospráva podléhala vztahu k zemi, obci a národu; nikoliv k oddanosti státu a panovníkovi. Tato dvojkolejnost později vedla k rozkladu byrokratického centralismu. Nejvyšší úřednictvo pocházelo z řad šlechty, což postupně vedlo k odcizení státní moci, především vůči slovanskému obyvatelstvu. Na počátku devatenáctého století dochází k zmasovění a nacionalizaci úředníků, zvláště pak nižších. Úředníci se začali výrazně formovat, národnostně strukturovat, angažovat a bojovat za zvýšení svého společenského statutu. Tyto aktivity se projevovaly zřetelněji v Čechách než na Moravě a v roce 1914 vyústily v služební pragmatiku, která představovala změny v hodnotní struktuře, platovém ohodnocení, vznikly odborové spolky, proběhly pokusy o reformu správy. V samotné nacionalizaci (hlavně nižších úředníků) úředníci vědomě propagovali ideu nacionálního semknutí českého úřednictva. Úřad se stával místem střetu česko-německé rivality (Hlavačka, 2014).

2.2 Sekularizace

V období mezi revolucí 1848/1849 a první světovou válkou je sekularizace vymezena jako oddělení církve a státu a od poloviny 19. století také vnímána jako ústup vlivu náboženství na myšlení lidí, na organizaci společnosti a politiky. Ve zkoumaném období se jedná o proces zápasu mezi vyznavači různých názorových směrů, například mezi liberály a katolíky (Hlavačka, 2014).

Výše zmíněná revoluce poprvé přinesla do života úplnou náboženskou rovnost mezi věřícími v Rakousku a v českých zemích - § 17 ústavy z dubna 1848. Definitivní statut rovnoprávnosti (odstranění primárního vlivu katolictví, zařazení židovského obyvatelstva atd.) přinesl až patent z 8. dubna 1861, který zaváděl plnou správní autonomii církví. Nevyslovenou ambicí liberální revoluce však byla plošná sekularizace, tedy odcírkevnění veřejného života. Tato ambice nejednou vedla k roztržkám, např. mezi Národní jednotou sv. Cyrila a Methoda a vlasteneckými kněžími (1850), kteří stáli proti radikalizaci národního hnutí. V šedesátých a sedmdesátých letech v českých zemích je bodem zlomu historická postava Jana Husa realizovaná pálením „pohanských“ hranic, což bylo vnímáno jako provokace a demonstrace nepřátelského smýšlení vůči katolické církvi. Národní hnutí se od církve plně sekularizovalo od šedesátých let 19. století. Přispělo k tomu **liberální školní a církevní zákonodárství**. Nábožensko-politická jednota byla rozbita v roce 1861 vydáním protestantského patentu, tj. došlo k emancipaci liberálního státu od oltáře. Přístup státu nebyl formou ateismu, ale byl bojem za oslabení vlivu církevních institucí v **oblastech státního zájmu (oblast vzdělávání a výchovy, oblast manželského práva)**. Církev se snažila negativně vystupovat a vymezovat se proti modernímu pojetí státu. Tento fundamentalismus představuje „*Syllabus errorum*“ z roku 1864, který zveřejňuje osmdesát protimodernizačních tezí. V roce 1870 byly tyto teze ještě doplněny o dogma papežské neomylnosti ve věroučných záležitostech. Lze konstatovat, že v našich zemích docházelo ke střetu státního liberalismu s katolicismem, neboť si oba nárokovali získávání lidských duší a snažili se dostat do veřejného prostoru. Tuto situaci pak ještě zhoršily, a tím rozštěpily společnost, květnové zákony z roku 1874 upravující vztah církve a státu (Hlavačka, 2014).

Po vydání tzv. **Májových školských zákonů v roce 1868²** ztratili kněží monopol na vzdělávání a zprostředkovávání informací a to hlavně na venkově. Povinná školní výuka náboženství měla spíše opačný dopad než přítomnost kněží ve výuce. Hasnerovy školské reformy postavily české učitelstvo do nového prestižního společenského postavení, které bylo spíše antiklerikálně laděné a přebíralo vzdělávací a osvětovou roli kléru. Váha kněží poklesla ve prospěch světské školy, kam pronikala výuka přírodovědných předmětů a jazyků (Hlavačka, 2014).

²Májové školské zákony se nazývají také květnové nebo Hasnerovy.

2.3 Jazyk

V druhé polovině 19. století v habsburské monarchii bylo užívání jazyka vnímáno jako objekt politického boje hlavně z důvodu, že sloužilo v běžné komunikaci i v komunikaci státních orgánů s občany. Rakouská legislativa neznala termín státní nebo úřední jazyk, užíval se pojem vládní jazyk, případně jednací jazyk nebo obcovací jazyk či zemský jazyk. Němčina v těchto dobách sloužila jako jednací řeč úřadů a jako státní reprezentant měla výsadní postavení. Po roce 1861 byla v liberální sféře otevřena otázka praktického uplatňování ústavní zásady o národnostní rovnoprávnosti. Prosincová ústava z roku 1867 zásadu národnostní a jazykovou uznávala, nikoliv zaručovala. Do jisté míry byl uplatňován princip „obvyklého“ jazyka v zemi. Ten se však mohl měnit, např. v důsledku migrace za pracovními příležitostmi. Lze tedy konstatovat, že rovnoprávnost jazyků byla spíše relativní než skutečnou. Článek 19. zmíněné ústavy zaručoval občanům pouze právo na užití svého jazyka ve styku s úřady. Tento stav neustále vyvolával spory mezi vládou a politickou reprezentací jednotlivých národů. V roce 1880 byla v Stremayrově nařízení potvrzena praxe, že jazyk podání je také jazykem vnějšího úřadování, při ponechání němčiny jako vnitřního jazyka úřadu. Jakýkoliv další zásah do prosincové ústavy ministra spravedlnosti Stremayrema vyvolával vážné politické krize. Po roce 1900 nabývalo užívání češtiny v byrokratické komunikaci na intenzitě. Především ve státní správě a samosprávě bylo umožněno užívat češtinu odbornými a krajanskými ministry formou vnitřních nařízení a cílené personální politiky. Obecně lze hovořit, že přes jazykovou rovnoprávnost češtiny a němčiny byla němčina stále používána v úřední komunikaci vyššího typu z důvodu zachování integrity (Hlavačka, 2014).

2.4 Česko – rakouské vztahy

České země zůstávají až do roku 1918 součástí Habsburské monarchie, jejímž jsou základem od roku 1526. V roce 1713 se tento svazek změnil z personální unie (spojení představované pouze postavou panovníka) v unii reálnou a z vídeňského centra jsou spravovány záležitosti kamerální, vojenské a zahraničněpolitické pro všechny země. Od doby vládnutí Marie Terezie jsou přibrány vnitropolitické záležitosti českých zemí. Po revolučních letech 1848/1849 byl monarchistický stát modernizován ve směru neabsolutistické centralizace. Po

roce 1860 dochází k uznání Českého království, Moravského markrabství a slezských vévodství. Po rozdělení říše v roce 1867 si jednotlivé země zachovávají značnou vlastní svébytnost a svéprávnost. Od roku 1879 přechází česká politická reprezentace od neúspěšné státoprávní platformy k boji za jazykové a kulturní požadavky. Od osmdesátých let 19. století vystřídal státoprávní radikalismus masový nacionální radikalismus, který nedával prostor pro vyhovující řešení poměru mezi Českým královstvím a říší. Tento postoj neplatí pro Moravu, kde dochází v roce 1905 k uzavření národnostního smíru (Hlavačka, 2014).

Historickoprávní federalismus českých politiků stál tvrdě proti liberálnímu centralismu německorakouských stran. Od této situace se následně odvíjel vzájemný vztah Čechů s říší. (Hlavačka, 2014).

Lze obecně konstatovat, že období devatenáctého století a první desetiletí století dvacátého bylo století víry v pokrok, víry ve smysluplnost změny. Poskytlo nám skutečné bohaté přírodovědecké a technické dědictví a nikoliv jen pouhý politický odkaz předchozích vlád. Mnohé vynálezy používáme dodnes (nacionalismus, okresní úřad, telefon), některé znovu objevujeme (katalog lidských práv a svobod). Průvodním jevem tohoto období byla také emancipace a participace, které vyjadřují snahu lidského společenství vymanit se pomocí své vlastní síly a intelektu od nevyhovujícího, nepřátelského prostředí a svazující závislosti (Hlavačka, 2014).

Tabulka 1 - Přehled významných dat historického kontextu

Rok	Popis události
1848/1849	Revoluční rok, dochází k povstáním ve Vídni a Uhrách a později také v Praze. Velké ústupky od Ferdinanda I. nenaplnily požadavky. Nový císař František Josef I. vydává březnovou Ústavu.
1850	Plošná sekularizace společnosti
1861	Protestantský patent zavádějící zrovnoprávnění církví
1864	Syllabus Errorum - dokument vydaný papežem Piem IX. obsahující církevní postoje a názory na politické a filozofické otázky - kritika sekularismu. Později doplněná o dogma papežské neomylnosti.
1867	Prosincová ústava - vymezení pravomocí Říšské rady, katalog základních práv občana, soudnictví, postavení císaře, upravena dubnovou ústavou z 1873 (zavádí přímé volby). Rakousko-Uherské vyrovnání (Předlitavsko a Zalitavsko).
1868	Říšský zákon, jenž definoval základní vztah a postavení školy a církve
1874	Vydání květnových zákonů podřizujících katolickou církev státu. Církevní úřad mohl vykonávat pouze státní příslušník s příslušnými zkouškami
1880	Stremayrova jazyková nařízení - rovnoprávné postavení češtiny vůči úřadům. Vnitřní komunikace zůstává v němčině. V 1897 pokus o změnu Badeniho jazykovým nařízením
1905	Uzavření národnostního smíru - Moravské vyrovnání - rovnoprávné postavení moravských Čechů a Němců v zemi
1909	Vydává se nacionálně orientovaný časopis Český úředník
1914	Služební pragmatika – vydává se zákon č. 15/1914 o služebním poměru státních úředníků a státních sluhů.

3 Historie edukace v našich zemích

V našem geografickém prostoru docházelo k soustavnému ovlivňování velmocemi. Důsledkem tohoto tlaku je určitá forma přizpůsobivosti, vyčkávání, očekávání a přenášení odpovědnosti na někoho jiného. V období 1859 – 1914 převážně formuje pedagogický proces zásadní **vliv Rakousko – Uherského modelu formálního, povinného státního školství kontrolovaného státem** (Trojan, 2012) a současně se probouzí národní obrození zaměřené na vlastenecké hodnoty. Pevně zakořeněný formální a byrokratický přístup je v našem školním systému patrný dodnes. První polovina dvacátého století je zásadně ovlivněna dvěma světovými válkami. V tomto období dochází ke střídání demokratických a totalitních státních zřízení. V totalitních státních zřízeních dochází k upevňování, prosazování a ovlivňování politického vlivu na školy velmi tvrdým způsobem (Trojan, 2012).

Školství obecně má v českých zemích dlouhou tradici. První vzdělávací instituce vznikají počátkem 10. století. Jedná se o školy převážně církevního charakteru (klášterní a katedrální). Od 13. století se připojují školy městské, které byly zakládány a financovány městy. Jejich prvotním účelem je vzdělávání a příprava úředníků městské správy a později sloužily jako příprava pro univerzitní studium. K uvedeným školám přibýly od 16. století ještě školy bratrské, jezuitské a eventuálně školy dalších církevních řádů. Toto rozložení se udrželo až do 17. století (Vališová, Kasíková a Bureš 2011).

Počátky novodobého českého vzdělávání se spojují s tereziánskými reformami, jež tvořily část změn v poslední třetině 18. století v habsburské říši. Primární škola byla organizována na základě školního řádu z roku 1774, který vypracoval Johann Ignat Felbiger (1724 – 1788), jež **zavádí všeobecnou vzdělávací povinnost pro děti poddaných v pro ně zřízených školách** (stávající školy byly reformovány). Pojem „vzdělávací povinnost“ neznamená „povinná školní docházka“. Na denní docházku nebyl kladen takový důraz, venkovské děti docházely především mimo sezónu, tedy v zimním období, a záleželo na učiteli, aby v co nejkratší době naučil vše potřebné pro závěrečné vizitační zkoušky, kterých se účastnil církevní dozorce.

Tímto školním řádem byly zavedeny tři druhy škol: triviální, hlavní a normální. Na triviálních školách zřizovaných na farách byl vyučovacím jazykem jazyk dětí, pokud to

podmínky umožňovaly, tak měli být chlapci a dívky vyučováni v oddělených učebnách. Hlavní školy měly připravovat děti na práci v řemeslnictví, případně pro vojenskou službu. První třída byla vyučována v češtině, druhá již částečně v němčině a vyšší ročníky pak důsledně v němčině. Normální školy obvykle připravovaly děti na studium na gymnáziu. Triviální školy byly financovány obcí a šlechtou. Náklady na hlavní školy nesl stát. Tato struktura vytvořila **základy lidového školství**. Součástí normální školy byla tzv. preparanda – příprava pro budoucí učitele pro školy triviální a hlavní. Preparanda se tak stala základnou pro vzdělávání světských učitelů a zformovala podmínky pro rozvoj učitelstva jako společenského stavu (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Tabulka 2 - Elementární školy v Rakousku po roce 1774

Název	Místo	Obsah vzdělávání
triviální (1-2třídní)	fara	Čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
hlavní (3třídní)	krajské město	Týž jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
Normální (4třídní + preparanda)	zemské město	Tytéž předměty jako na škole hlavní v širším rozsahu

Zdroj: Vališová, Kasíková a Bureš, 2011

Gymnázia byla určena jako školy pro budoucí elitu Rakousko-uherské říše a připravovala pro pozdější univerzitní studijní dráhu. Gymnázia byla organizována systémem 3 + 2. Nižší ročníky měly povahu gramatikální a vyšší charakter humanitní. Negativní vliv na celkovou úroveň gymnázií měla skutečnost, že všechny předměty vyučoval jeden pedagog. V tereziánské době dále vznikaly **odborné školy**, které připravovaly na práci pro státní správu, která se rychle a důsledně rozvíjela a pokrývala většinu hospodářského a společenského života a v neposlední řadě reflektovala potřeby vojenství (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Reformy Marie Terezie a Josefa II. byly motivovány především zjištěním, že „věděni je moc“ a to především ekonomická, a tedy z toho vyplývající skutečnost, že negramotnost je brzdou společenského pokroku a ten nelze zastavit.

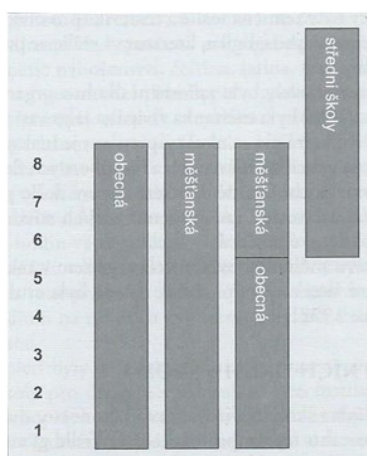
Od března 1848 byla školská politika v jurisdikci **nového ministerstva kultu a vyučování**, které nahradilo dosavadní dvorskou studijní komisi. Do popředí se dostává hlavně střední a vysoké školství. V důsledku toho byla gymnázia plnohodnotnou součástí „revolučního duchu“ a tomu také odpovídala radikální reforma (Exner–Bonitzova reforma). Nejvýraznější změnou bylo prodloužení doby studia na osm let, rozděleného na dva cykly. První cyklus byl určen převážně pro přípravu výkonu úřednických funkcí a pro přípravu na studium na odborné škole. Druhý cyklus připravoval pro studium na univerzitě. Matematicko – přírodovědné obory tvořily 23% učiva, společenskovední obory 16 %. Demokratické vzdělávání také umožnilo studium národních jazyků. Reforma dále zavedla nový typ středních škol tzv. **reálky**. Reálky byly především zaměřeny na přírodovědné – technické obory. Šestý ročník nebyl povinný a byl určen pro studenty, kteří nechtěli pokračovat ve studiu na vysoké škole. Technologický rozvoj vedl v polovině 19. století ke vzniku **první české průmyslové školy**. (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

V roce 1855 dochází k podepsání **konkordátu** mezi rakouskou vládou (František Josef I.) a Vatikánem, a nastává tak opětovné posílení vlivu církve na vzdělávání. Církev posuzovala učebnice, rozhodovala o umístění učitelů, redukovala obsah reálií (na základě ministerského výnosu o nevhodnosti reálií), zaváděla náboženské obřady do škol, pozastavila metodickou činnost učitelů. Nový optimistický impuls dostalo vzdělávání prostřednictvím prosincové ústavy z roku 1867, která po rozdělení Rakouska umožnila zřizování škol na základě potřeb jednotlivých zemí v národním jazyce (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Roku 1868 dochází k vydání říšského zákona, který ruší výše uvedený konkordát a vymezuje postavení škol k církvi. V působnosti církve zůstalo řízení a organizování vyučování náboženství. Zákon umožňoval založení nekonfesijní školy, přičemž církev mohla i nadále zakládat své školy. (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

14.5.1869 je vydán **Velký školský zákon** (podle Kasper a Kasperová, 2008 se nazývá Říšský školský zákon), také znám jako Hasnerův zákon, jenž zavádí školu obecnou, školu měšťanskou (původním záměrem byla pouze varianta školy obecné), učitelské ústavy pro

vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol (§ 42 – zřizoval při univerzitách pedagogické semináře), stanovil povinnou osmiletou školní docházku (od šesti do čtrnácti let věku dítěte), rozšířil rozsah učiva a zkvalitnil používané metody a učebnice, zmiňoval univerzitní studium pro učitele (obdobně také Kasper a Kasperová, 2008), stanovil pravidla ekonomického a sociálního zabezpečení učitelů (učitelé dostávali plat od příslušného úřadu). Školy obecné se dělily na **obyčejné školy obecné** a na **školy měšťanské**. Účelem obyčejné školy obecné byla výchova dětí k mravnosti a zbožnosti a rozvoj jejich poznávacího potenciálu. Tento typ škol mohl zřizovat stát i obec, mohly být též soukromé. Zákon dával možnost zakládat při obecních školách školky pro opatrování dětí, které ještě nejsou povinni chodit do školy. Úkolem měšťanské školy bylo poskytnutí vyššího vzdělání, než bylo možné dosáhnout na škole obecné. Na neněmeckých školách probíhalo vyučování v němčině a měla být umožněna výuka i dalšího živého jazyka. Délku školy určoval zřizovatel (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011). Na říšský zákon navazoval **Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné** z roku 1870, který definoval chování dětí ve škole, povinnosti dětí a pedagogů a zakazoval tělesné tresty. Byla podporována sekularizace a etatizace škol. Lze tedy konstatovat, že dochází k realizaci myšlenek tereziánských reforem. Za pomoci povinné školní docházky vzrůstá úroveň obecného vzdělání obyvatelstva, které bylo násilně potlačeno za bachovské reakce (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).



Obrázek 1 - Školský systém v Rakousku-Uhersku po roce 1869 (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Vzájemný souběh měšťanských a obecních škol s velmi podobným rozsahem učiva a velká variabilita délky docházky do měšťanských škol (osmiletá, tříletá samostatná, tříletá spojená s pětiletou školou obecnou) svědčí o nejasné koncepci obecního vzdělávání v říši. Po roce 1869 mohly děti realizovat povinnou školní docházku třemi způsoby: v osmileté obecné škole, v osmileté měšťanské škole nebo v pětileté obecné a na ni navazující tříleté měšťanské škole. Dvojkolejný systém vzdělávání byl výsledkem nejasnosti - obecné školy poskytovaly ucelené vzdělání a nepřipravovaly na další studium. K vysokým školám vedla pouze cesta přes školy střední, na kterých se platilo školné, a z tohoto důvodu nebyly dostupné pro ekonomicky slabší vrstvy obyvatelstva. Vzhledem k odlišnému obsahu učiva nebyl možný ani přestup z vyšších ročníků měšťanské školy. Tento systém byl funkční s menšími úpravami až do roku 1948. V našich zemích tato zákonná úprava byla přijata poměrně negativně vzhledem k faktu, že financování zajišťovaly a organizovaly obce, které se těmto výdajům usilovně bránily. Negativně byla také hodnocena povinná školní docházka, která odčerpávala dětskou pracovní sílu zemědělcům a řemeslníkům. Nejostřeji vystupovali proti zákonu národnostně zaměřením klerikálové, kteří využívali nacionální nálady občanů a označili tuto reformu jako germanizující. Toto tvrzení podporuje fakt, že v Čechách skutečně dochází k růstu počtu německých škol. Důsledkem tlaku kleriků a politiků byla novela z roku 1883, která zaváděla **úlevy z povinné školní docházky**. Jednalo se de facto o zkrácení školní docházky. Úlevy se dotýkaly převážně chudého venkovského obyvatelstva, jehož děti chodily do školy pouze část roku (v zimě). Dále novela omezovala obsah učiva měšťanských škol o reálie a tělocvik. Kladně lze hodnotit zpřesnění úlohy a organizace měšťanských škol. V této novele dostala „měšťanka“ charakter vyšší školy s úkolem přípravy pro průmysl a zemědělství a pro studium na odborných školách. Tato novela znamenala regresi ve vzdělávání v našich zemích a byla zrušena až malým školským zákonem roku 1922 (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Střední všeobecné školy prováděly svou činnost na základě úpravy z roku 1849, ale teprve od roku 1867 mohly vzdělávání plně rozvinout (Kasper a Kasperová, 2008). Vedle gymnázií se rozvinula reálka, která se z přípravy pro průmysl a zemědělství v roce 1868 transformovala na sedmiletou všeobecně vzdělávací instituci se zaměřením na reálie. Zavedení maturity v roce 1869 se reálka stává plnohodnotnou střední školou připravující na vysokoškolské studium. Reálné gymnázium se snažilo vyrovnávat vzdělávání pro oba směry

(univerzitní a technický) bez diferenčních zkoušek. První takovou školou bylo **soukromé reálné gymnázium** v Táboře založené V. Křížkem v roce 1862. Reálné gymnázium nemělo charakter nové střední školy, ale nově organizovalo studium. Stát začal zřizovat reálná gymnázia až v roce 1908 tzv. Marchetovou reformou. Reforma zavedla reálná gymnázia dvojího typu. Typ A je reálné gymnázium a typ B představuje reformní reálné gymnázium, které fungovalo jako vyšší typ (5. a 8.ročník) a navazovalo na nižší reálku. Výhodou bylo posunutí volby studenta o směru studia. O studium na reálných gymnáziích byl velký zájem především z důvodu výše zmíněné volby směru studia bez rozdílových zkoušek. Počet těchto institucí neustále narůstal (Vališová, Kasíková a Bureš 2011).

Ke konci 19. století vznikaly dívčí střední školy, které byly výsledkem boje žen o emancipaci a rovnoprávnost ve vzdělávání. Do této doby střední školy pro dívky neexistovaly. V tomto období u nás existovaly pouze navazující školy odborného charakteru, které nepředstavovaly plnohodnotné středoškolské vzdělání. Plnohodnotná střední škola vznikla pro dívky roku 1890 v Praze za pomoci E. Krásnohorské. Jednalo se o první dívčí gymnázium v Rakousku – Uhersku. Založení tohoto gymnázia, Minervy, znamená začátek vyššího vzdělání ve střední Evropě (obdobně také Kasper a Kasperová, 2008). Povolení studovat na vysoké škole dostaly dívky v roce 1896 na filozofické fakultě a v roce 1900 na lékařské fakultě. Na základě vzrůstajícího zájmu o Minervu dochází v roce 1900 na základě ministerského výnosu k zřizování **šestiletých lyceí**. Pod vlivem technologického pokroku roste počet odborných škol zaměřených na zemědělství, průmysl a obchod. Tyto odborné školy jsou podporovány průmyslovými podniky, společnostmi a nadacemi. Odborné školy nevznikaly systematicky, ale v návaznosti na všeobecné školství, navazovaly tak na nižší střední a později na měšťanské školy. Délka studia byla od jednoho roku do čtyř let. Nejednalo se o střední školy, i když některé instituce této úrovně dosahovaly, nepočítalo se však s pokračováním studentů na vysokých školách. Odborné školy byly úzce zaměřeny na potávku praxe (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

Celé popisované období a také všechny stupně a typy škol jsou prodchnuty silicím národnostním hnutím, které významně podporovalo především jazykovou oblast a dosáhlo hmatatelných úspěchů v podobě zemského zákona z roku 1866 o rovném právu obou zemských jazyků na školách. Především učitelé obecných a měšťanských škol

implementovali do své činnosti národnostní prvky. Lze však konstatovat, že české školství bylo oproti rozvinutějšímu německojazyčnému školství v horší situaci a tento stav se do první světové války nepodařilo změnit (Kasper a Kasperová, 2008). Čeština byla nejdříve vyučována jako samostatný předmět a teprve posléze se rozšířila jako výukový jazyk pro další předměty. Následně došlo v padesátých letech k omezení češtiny na školách. Na toto období navazuje šedesátých letech devatenáctého století rozdělení gymnázií na česká a početnější německá (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011).

4 Vymezení pedagogického procesu

Přesné vymezení pojmu pedagogický proces, který, jak uvádí Trojan (2014, s. 8), je chápán jako „*komplexní systematické edukativní působení*“ na žáka, a tedy jako fundamentální činnost školy, by mělo být jasné a jednoznačné. Nicméně při prostudování pedagogické literatury vychází najevo relativně značná terminologická nejednotnost a rozdílnost ve výkladu tohoto pojmu a pojmů příbuzných. Je možné se setkat i s dalšími významově podobnými termíny, jako je například edukační proces, didaktický proces, vzdělávací proces či výchovně vzdělávací proces. Na terminologickou roztržičnost upozorňuje rovněž Dvořák (2011), který se ve svém článku věnuje řízení pedagogického procesu a poukazuje na nejasnost toho, co vlastně má být předmětem řízení. Dvořák (2011) odkazuje na obdobnou nejednotnost i v aktuálních vydáních pedagogických slovníků, kde například Průcha, Walterová a Mareš (2008, rovněž také například vydání roku 2003) pojem pedagogický proces nepoužívají a dávají přednost termínům edukační proces a vzdělávací proces.

Pro pochopení celého textu bakalářské práce a zároveň pro možnost stanovení a vymezení výzkumné problematiky a historického bádání v této oblasti považuji přesné vymezení (či vymezení, ze kterého budu ve své práci vycházet) za velmi důležité. V této kapitole tedy postupně definuji významově podobné či synonymní pojmy a důvody pro jejich používání. Pokusím se postihnout jednotlivé významové nuance tak, aby vymezené termíny byly oporou pro další text bakalářské práce³.

4.1 Edukační, výchovně-vzdělávací a pedagogický proces

Pedagogický slovník (např. Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 53) definují **edukační procesy** jako „*všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje*“. V této definici je tedy zásadním procesem učení a akcentace na vzájemné role zúčastněných subjektů, kdy jeden je v podstatě příjemcem toho, co mu druhý předává.

³Jedná se především o termíny edukační proces, výchovný a vzdělávací proces a pedagogický proces. Termín didaktický proces, který užil Dvořák (2011), není v české pedagogické literatuře běžný.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, 2008) pojem **výchovně-vzdělávací proces** nepoužívají, což je pravděpodobně způsobeno tím, že upřednostňují termín edukace a edukační proces, kterými nahrazují jiné významově podobné a používané termíny. S vymezením je možné se setkat například u Skalkové (1999), která v tomto procesu akcentuje tři zásadní body, kterými jsou učitel, žák a učivo. Učitel je poskytovatelem učiva (tj. obsahu) a žák je jeho příjemcem. Jedná se tedy o obdobné vymezení jako ve výše uvedené edukačním procesu s definováním učícího se subjektu a subjektu, který vyučuje.

V pedagogických textech (např. Šafránková, 2011) a i některých kvalifikačních pracích (např. Hartlová, 2012) je možné nalézt vymezení, které se opírá o to, že **pedagogický proces** je edukačním procesem. Staví tedy tyto dva pojmy významově na stejnou úroveň, přičemž zdůrazňuje vzájemné vztahy učitele a žáka, prostředí školy jako místa pedagogického procesu a cíl, kterým je dosažení žádoucích vědomostí, dovedností, postojů a návyků (Šafránková, 2011). Trojan (2014) vysvětluje upřednostňování termínu pedagogický proces před komplexnějším termínem edukační proces. Zdůvodňuje jeho užití mimo jiné tím, že se jedná o tradiční označení. Je pravda, že historie pojem „edukační proces“ (či „edukace“) nezná, tento pojem začal být v odborné literatuře používán až na konci 20. století v souvislosti s inspirací z anglicky psaných textů a s ohledem na časté užívání výrazu „education“. Pojem edukace považuje Průcha (2002) za vhodnější ekvivalent termínu výchova a vzdělávání. Edukace je dle Průchy vhodnějším termínem, protože v sobě rovnou spojuje výchovnou i vzdělávací složku, kterou tradiční český pojem vyjadřuje dvouslovně, tedy v podstatě odděleně, přičemž pedagogická realita tyto složky od sebe v praxi nikdy oddělit nemůže. Nicméně v pojmu edukační proces (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) se výchovná složka nijak neakcentuje a z definice (viz výše v textu) plyne především vzdělávací aspekt celého procesu.

Z výše uvedených terminologických vymezení vyplývá, že všechny pojmy v sobě zahrnují klíčové aktivity školy, vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky, kultivaci žáků a zaměření na dosahování dovedností a znalostí. Je tedy zřejmé, že přes terminologickou nejednotnost je nosná myšlenka všech těchto pojmů obdobná a je pouze otázkou osobního názoru a individuální interpretace jednotlivých nuancí, pro který pojem se autor ve svých publikacích rozhodne.

V souladu s Trojanem (2014) považuji termín pedagogický proces za tradičnější pojem než je edukační proces a zároveň za komplexnější, než jsou termíny výchovný či vzdělávací. I s ohledem na historické a ryze české zaměření této práce považuji použití termínu pedagogický proces za odpovídající.

Ve své práci se budu opírat především o následující definici, která vyjadřuje již výše zmíněné komplexní vztahy, souvislosti a cíle, zahrnuje celkovou výchovně vzdělávací oblast:

„Pedagogický proces je výchovně vzdělávací proces, komplex vzájemně se podmiňujících vztahů a souvislostí mezi podmínkami a prostředky výchovného působení zaměřeného na cílevědomé utváření osobnosti. Pedagogický proces má dvě stránky, vzdělávací a výchovnou, které souborně nazýváme edukací“ (Trojan, 2014, s. 42)

4.2 Faktory ovlivňující pedagogický proces

Každý proces, který probíhá v jakékoliv oblasti, je ovlivňován řadou faktorů. Stejně tak i pedagogický proces není žádnou izolovanou aktivitou, jak vyplývá ze všech výše uvedených definic, ale složitým jevem, který je ovlivňován mnoha různými aspekty. Proces je ovlivňován nejen tím, co se děje uvnitř škol, ale výrazně tím, co se děje vně škol, tj. určitým historicko-společenským či historicko-politickým kontextem.

S ohledem na téma bakalářské práce, kterým je pojetí termínu pedagogický proces v období 1859 – 1914, je nutné pochopit, jakým způsobem jednotlivé faktory na proces působí a jaký na něj mají vliv. Podstatné je rovněž uvědomění si vzájemné provázanosti a komplexnosti celého pojetí pedagogického procesu. Pro lepší orientaci je možné rozdělit faktory na vnější, které působí mimo přímé školní prostředí, a vnitřní, tj. ty, které probíhají přímo ve škole.

Pro účely tohoto vymezení a pro přehledný popis jednotlivých faktorů vycházím z rozdělení uvedené Trojanem (2012 a 2014). Jeho komplexitu a provázanost jsem znázornil na obrázku 1.

4.2.1 Vnější faktory působící na pedagogický proces

Vnější faktory jsou ty, které mají svůj původ mimo školu, a přesto mají na její činnost výrazný vliv. Jedná se především o **historicko-politický kontext** a s tím související postoje

společnosti ke vzdělávání. Dále o **oblast ekonomickou**, tj. o financování školství a zabezpečení hmotných podmínek, a o **populační křivku**, tj. počet možných žáků, kteří se mohou pedagogického procesu účastnit.

Historický kontext má výrazný vliv na školství obecně. Je zcela logické, že jinak bude probíhat pedagogický proces v období druhé světové války, v extrémním prostředí koncentračních táborů a jinak v době poválečné či v období dlouhotrvajícího míru. Tyto příklady jsou samozřejmě relativně extrémní, ale je nutné si uvědomit, že historické období a změny, které v něm nastávaly, velkou mírou působily na to, co se dělo ve školách, co bylo prioritou a za jakých podmínek mohl pedagogický proces probíhat. Jak uvádí Trojan (2014) *„vždy se společenské změny promítaly do oblasti školství, chápání funkcí školy i státních priorit stávajícího zřízení“* (Trojan, 2014, s. 19). Historický kontext s sebou nese vždy určitou dominantní politickou orientaci, která svým postojem ke školství jako takovému výrazně ovlivňuje všechny procesy, které se ve školách dějí, a má také výrazný vliv na financování školství a svým způsobem i na všechny další faktory působící na pedagogický proces. Je sice zvláštní odvíjet například **populační křivku** od politické situace a historického kontextu, nicméně je zřejmé, že určitá historicko-politická období jsou charakteristická vzrůstající populační křivkou a jiná spíše klesající (například současné období moderní společnosti – srov. např. Keller, 2011).

Každé období s sebou nese určitý dominantní **postoj** ke školství a pedagogickému procesu. Sociologický slovník definuje postoj jako *„...relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, případně reagovat pozitivně nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté. ... Postoj je výsledkem psychické organizace předchozí zkušenosti, s níž jedinec přistupuje ke každé následující obdobné situaci. Trvá tím, že dosavadní zkušenost je přenášena na nové situace, a mění se s novou zkušeností, získanou ve změněné situaci“* (Linhart, Vodáková a Klener, 1996, s. 812).

Sociologický slovník zde hovoří o postoji jedince, nicméně je možné pracovat s termínem postoj i na širší úrovni - s **postoji panujícími ve společnosti**, které vycházejí právě s onoho historicko-politického kontextu. Právě postoj společnosti ke školám, jejich funkci a pedagogickému procesu ovlivňuje výrazně to, co se skutečně ve školách děje. Historicko-politický kontext a poměr společnosti vůči školství mají vliv i na to, jakým způsobem

dochází k financování školství a odměňování pracovníků škol (pedagogických i nepedagogických). **Ekonomická situace** ve společnosti je prvek, který velkou měrou ovlivňuje ekonomickou situaci ve školách. Zde je možné čerpat i z mezinárodních statistik, které ukazují, jaké finanční prostředky jsou určeny do oblasti školství v jednotlivých státech. Je zřejmé, že moderní společnosti investují více prostředků než státy s horší ekonomickou stabilitou.

4.2.2 Vnitřní faktory působící na pedagogický proces

Za vnitřní faktory je možné označit to, co se děje přímo uvnitř jednotlivých škol, a působí tak přímo na pedagogický proces. Jedná se tedy především o **kurikulum**, o účastníky pedagogického procesu – tj. o **pedagogický sbor a žáky**, o **vztahy** ve školách, o oblast **řízení** celého procesu a rovněž o tzv. **skryté kurikulum** (např. Šafránková, 2011, Trojan, 2012, Trojan, 2014).

Někde na pomezí mezi vnějším a vnitřním faktorem stojí **spolupráce s rodiči**, partnery a veřejností, zde se vnitřní faktory potkávají s vnějšími. Přičemž především spolupráce s rodiči je klíčovou součástí pedagogického procesu a má vliv na jeho kvalitu. Jak uvádí Trojan (2014), je pro školy oblast spolupráce velmi důležitá a nelze přenášet odpovědnost za vzdělání pouze na školu bez toho, aby i rodiče přijali určitou část zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí.

Z hlediska **kurikula**⁴ je možné nahlížet na pedagogický proces ze dvou úrovní - národní a školní. Z národního hlediska cílí pedagogický proces k naplnění národního vzdělávacího programu⁵ a z hlediska školního cílí k naplnění školních vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy se opírají o platnou legislativu a normy dané dobou, ve které vznikají. V současné době vychází všechny školní vzdělávací programy z rámcových vzdělávacích programů jako základních kurikulárních dokumentů platných v České republice od roku 2007. V době před vznikem rámcových vzdělávacích programů se opíral školní program o

⁴Pro pojem kurikulum je možné nalézt také několik definic z různých úhlů pohledu, tj. jak národní, tak i školní, jak uvádí např. Průcha, Walterová a Mareš (2003).

⁵V České republice je tento cíl problematický minimálně z toho důvodu, že národní vzdělávací program dosud vypracován není a je možné se opírat o tzv. Bílou knihu či různé národní strategické dokumenty.

státem vydávané osnovy. Zde je tedy zřejmá provázanost s vnějším historicko-politickým kontextem, který ovlivňuje to, z čeho vychází kurikulum konkrétní školy.

Pedagogický sbor, tj. **učitelé a žáci**, jsou v každodenní interakci, přičemž učitel je ten, kdo je zpravidla zodpovědný za obsah pedagogického procesu, který stanovuje s ohledem na pedagogické dokumenty a platnou legislativu.⁶ Na strukturu pedagogických pracovníků, na jejich odbornost a způsob jejich vzdělávání jsou v různých dobách kladeny různé požadavky. Učitelé jsou v praxi pak ti, kteří se musí vyrovnat se všemi reformami a změnami souvisejícími s jejich prací, reagovat na ně a reflektovat je ve své činnosti. Zároveň jsou osobnostmi, které se přirozeně od sebe odlišují, mají rozdílné charakterové vlastnosti, životní příběhy a zkušenosti. S ohledem na téma bakalářské práce se dále v textu zaměřím spíše na fakticky popsatelné determinanty, jako je požadavek na vzdělání, než na psychologické odlišnosti pedagogů, které jsou sice zásadní, ale z historického hlediska obtížně uchopitelné.

Jednotliví aktéři pedagogického procesu jsou vždy ve vzájemné interakci, a tak dochází ke **vztahům** žák-žák, učitel-učitel, učitel-žák či ředitel-učitel, případně ředitel-žák. Tyto jednotlivé vztahy utváří výrazně celkové **klima** škol, které má pak následně vliv na samotný pedagogický proces. Kvalita klimatu školy zasahuje všechny části pedagogického procesu, zároveň formuje hodnotovou orientaci žáků, učí je pohybovat se v hierarchii určité komunity a spolu s tzv. skrytým kurikulem formuje výchovné postoje, názory, přesvědčení, sdílené hodnoty atd., což následně ovlivňuje budoucí sociální a profesní orientaci žáků a jejich chování i v dalších společenských skupinách (Urbánek a Chvál, 2012).

Skryté kurikulum je obtížně uchopitelnou částí pedagogického procesu. Je možného ho chápat, jak uvádí např. Greger (2006, s. 36), jako „širší souvislosti života školy“. Jedná se o specifickou kulturu dané školy, o klima, které ve škole panuje, o vztahy mezi všemi zúčastněnými, ale také o vzájemnou komunikaci či očekávání učitelů, ředitelů i žáků. Nejedná se o standardní kurikulární dokumenty, ale spíše o určitá „nepsaná“ pravidla, která ve škole platí.

⁶Existují samozřejmě i alternativní pedagogické směry, které přenášejí odpovědnost za obsah na žáky.

Osoba, která nese za celý pedagogický proces odpovědnost, je v České republice v současné době **ředitel školy**. Česká republika patří k zemím s vysokou autonomií škol a ředitelů (např. Trojan, 2011). Ředitel školy musí být schopen „*pedagogický proces plánovat, kontrolovat a rozhodovat o jeho aktivitách v plné šíři*“ (Trojan, 2014, s. 34). Zároveň je ale také sám učitelem, tedy v době své přímé pedagogické činnosti se v podstatě stává podřízeným vedoucímu příslušné předmětové komise či metodického sdružení. Jeho přímá pedagogická činnost je samozřejmě výrazně nižší než u ostatních pedagogů, tudíž je možné, že kvalita jeho výuky a jeho pedagogický vývoj nebude takový jako u ostatních učitelů. Česká školní inspekce v současné době již zpravidla nehodnotí ředitele školy jako pedagoga, hodnotí ho pouze z hlediska jeho manažerské činnosti. Na počátku 20. století, jak uvádí například Dvořák (2011), je ředitel v literatuře prezentován jako „pan řídící“ či řídící učitel, což je označení, které definuje roli ředitele spíše s ohledem na jeho učitelskou než manažerskou činnost. Pol (2007, s. 222 cit. dle Dvořák, 2011) uvádí, že „*charakter práce ředitele se proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi*“. Pozice ředitele školy v pedagogickém procesu, jeho řídící i učitelská role a například i otázka, zda právě on má být manažerem a zároveň i tím nejlepším pedagogem, je významným tématem pro současné školství a pojetí celého pedagogického procesu a jeho řízení a zároveň také tématem závěrečné diskuse této práce.

4.2.3 Dílčí části a cíl pedagogického procesu

Trojan (2012, s. 15) uvádí, že „*nemá-li pedagogický proces cíl, půjde o nahodilé tápání*“. **Cíl pedagogického procesu** je možné chápat jako naplňování vzdělávacího programu, ať už z širšího pohledu jako naplňování národního vzdělávacího programu, či z užšího orientujícího se na naplňování školních vzdělávacích programů. Pro správné dosažení tohoto cíle je nutné definovat dílčí části pedagogického procesu a zohlednit a pochopit již výše zmíněné faktory, které ho ovlivňují. Tyto části v podstatě představují dílčí procesy, které v celém komplexním pedagogickém procesu probíhají a které jsou ovlivňovány výše zmíněnými vnějšími a vnitřními faktory. Jedná se o identifikaci vzdělávacích potřeb, průběh vzdělávání a výsledky vzdělávání. **Identifikaci vzdělávacích potřeb** je možné chápat rovněž ze širšího hlediska, tj. jako potřeby státu, které jsou definovány jako vzdělávací priority, či z užšího hlediska jako potřeby jednotlivců či skupin. **Průběh vzdělávání**

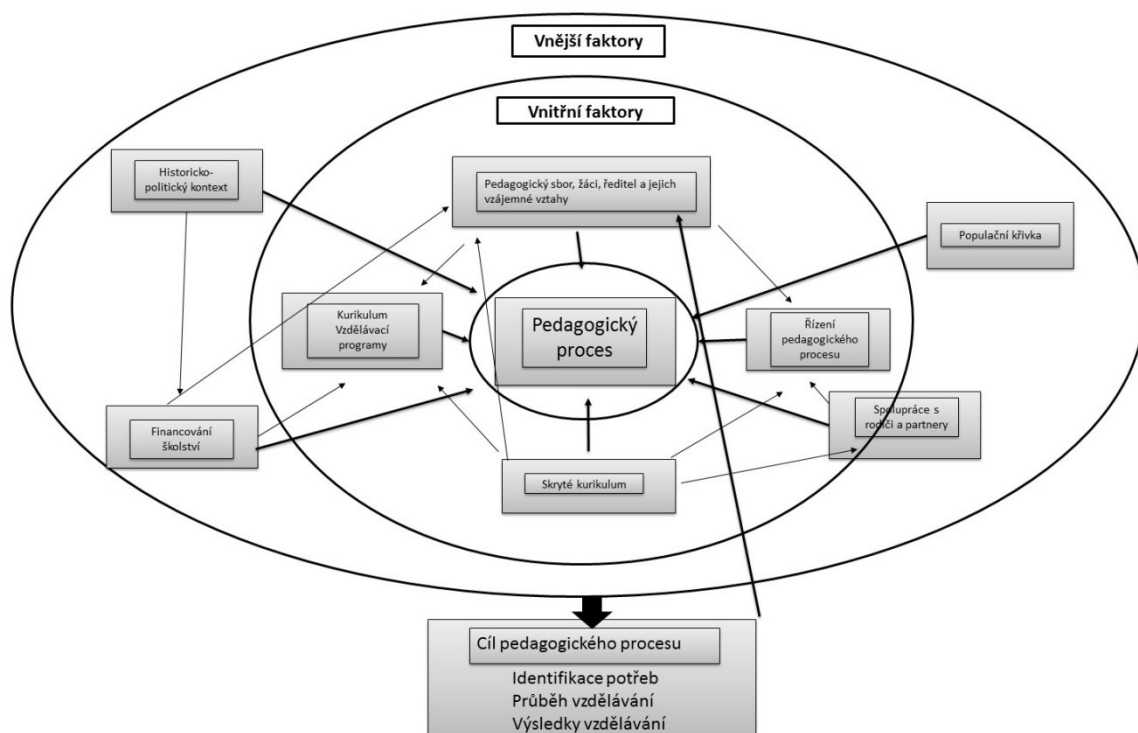
představuje z hlediska celého procesu určitou každodennost, ve které se projevují především vnitřní faktory, dochází ke vzájemným interakcím mezi ředitelem, učiteli a žáky a k plnění jednotlivých oblastí stanovených vzdělávacím programem. **Výsledky vzdělávání** jsou nejvíce sledovanou oblastí celého pedagogického procesu. Podle výsledků se usuzuje na úspěšnost či neúspěšnost pedagogického procesu, porovnávají se výsledky jednotlivých škol, regionů či dokonce států. Především v posledních letech v souvislosti s mezinárodním testováním žáků (např. PISA) se tlak na výsledky zvyšuje a ovlivňuje celý průběh vzdělávání a pedagogický proces.

Shrnutí

Cílem této části bakalářské práce bylo komplexně popsat pedagogický proces, vymezit jeho atributy, pochopit komplexnost celého tohoto pojmu a provázanost faktorů, které ho ovlivňují. Smyslem této kapitoly bylo především získat určitou oporu pro následnou badatelskou činnost vedoucí k popsání pojetí termínu pedagogický proces v období 1859 – 1914. Vzhledem k tomu, že v dnešní době panuje relativně velká terminologická nejednotnost a existují různá vymezení pedagogického procesu, jak uvádí Trojan (2014), jedná se pojem „těžko uchopitelný“, považoval jsem podrobný popis za zásadní a nutný pro to, abych věděl, co v historických pramenech hledat a na jaká konkrétní témata se zaměřit (viz podrobněji kapitola Metodologický přístup).

Komplexnost celého pedagogického procesu a vzájemnou provázanost vnitřních a vnějších faktorů, problematiku dílčích procesů a stanovování cíle jsem znázornil schématem, které je uvedeno na obrázku 2.

Obrázek 2 – Schéma znázorňující komplexnost pedagogického procesu



5 Metodologický přístup

Zkoumanou problematikou je pojetí pedagogického procesu v období 1859 – 1914. Z hlediska metodologického není úplně snadné a jednoznačné tuto práci zařadit. V souladu s Hendlem (2005), který řadí historický výzkum mezi kvalitativní výzkumné metody, tedy považuji tento text spíše za **kvalitativní práci vycházející z metod používaných při historickém výzkumu**. Kvalitativní výzkum zkoumá sice zpravidla fenomény současné doby a historický výzkum se věnuje tomu, co se stalo v minulosti, nicméně jak uvádí Hendl (2005), analytické postupy a přístupy jsou si v podstatě podobné. Shromažďování, analýza a interpretace dokumentů z minulosti je zásadní i z dnešního úhlu pohledu, protože pomáhá objasnit kořeny a příčiny současných jevů a událostí. Vzhledem k poměrně těžko uchopitelnému a definovatelnému termínu „pedagogický proces“ je právě takový exkurz do minulosti významným počinem pro rozvoj pedagogiky a pochopení současného způsobu uvažování a vývoji, který k němu vedl. Jak uvádí Hendl (2005, s. 134) „*přítomnost má své kořeny v minulosti*“.

Osoba, která provádí historický výzkum, je v odborné literatuře nazývána historikem (např. Best, 1977, Hendl, 2005, Belk, 2006), za něhož se samozřejmě nepovažuji, byť se ve své bakalářské práci historickému tématu věnuji. Lze ale vycházet i z toho, že v podstatě každý badatel je svým způsobem historikem, protože se opírá o historická data. „*Historický výzkum je interpretativní, protože jeho záměrem je odhalit a přiblížit komplexní nuance, osobnosti, kulturu, názory, jež ovlivňovaly minulost a mají vliv na současnost*“ (Hendl, 2005, s. 135). Má práce a cíl mého šetření je v souladu s touto definicí či popisem historického výzkumu. Mým cílem je odhalit pojetí pedagogického procesu v uvedeném časovém období, objasnit nuance tohoto pojetí a tohoto termínu, pochopit, jakým způsobem osobnosti, kultura a názory tehdejší doby ovlivňovaly vnímání termínu pedagogický proces a zjistit, zda mají přesah i do současného pojetí a chápání termínu pedagogický proces.

V teoretické části, především v kapitole 3, která definuje a vymezuje pedagogický proces, jsem se zaměřil na komplexní popis tohoto pojmu a všech faktorů, které s ním souvisí. Následně jsem znázornil komplexnost tohoto termínu na kruhovém schématu (obrázek 1).

Z tohoto popisu vyplynuly i výzkumné otázky, pro jejichž zodpovězení použiji metody využívané v historickém výzkumu.

5.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázku „**Jak je pojmán pedagogický proces v období 1859 – 1914?**“ rozložím do dílčích výzkumných otázek, které vycházejí z popsanych vnějších a vnitřních faktorů působících na pedagogický proces a definovaných v kapitole 3.

Dílčí výzkumné otázky týkající se vnějších faktorů působících na pedagogický proces

1. Jaký vliv má historicko-politický kontext na pojetí pedagogického procesu v letech 1859-1914?

Dílčí výzkumné otázky týkající se vnitřních faktorů působících na pedagogický proces

1. Jak je naplňováno a z čeho vychází kurikulum a vzdělávací programy ve školách v daném časovém období?
2. Jaká je struktura pedagogického sboru a jaké požadavky jsou kladeny na jejich odbornost a kompetence?
3. Jak je pedagogický proces řízen?

Dílčí výzkumné otázky orientované na cíl pedagogického procesu a jeho dílčí procesy

1. Jakým způsobem jsou pojímány vzdělávací potřeby na úrovni škol a státu?
2. Jakým způsobem je realizován průběh vzdělávání?
3. Jakým způsobem jsou ověřovány výsledky vzdělávání?
4. Jak je chápán a vnímán cíl pedagogického procesu na úrovni státu a škol?

Cílem bakalářské práce je pomocí položených výzkumných otázek zpracovat plastický přehled pojetí pedagogického procesu v daném časovém období. Jak je tento pojem komplexní, musí být i komplexně pojatý jeho popis. K pochopení pojmu pedagogický proces bude nutné se tedy věnovat všem atributům, které se k tomuto pojmu pojí.

Otázky zaměřené na vnější faktory působící na pedagogický proces cílí především na popis vnější reality v daném období s akcentem na její přesah do oblasti školství. Oporu pro tuto část budu hledat především v historických publikacích a ve významných událostech této doby, které jsem shrnul v kapitole 2 a 3. Otázky zaměřené na **vnitřní faktory** cílí především na pochopení určité školské reality. První dílčí otázka z této části je zaměřená v podstatě na to, „**co se učí**“, druhá otázka na to, „**kdo to učí**“ a třetí se ptá po tom, „**kdo to řídí**“. Tyto tři základní otázky svým způsobem určují pedagogickou realitu ve školách, a tím v užším slova smyslu definují vlastní pedagogický proces.

Obrázek 1, znázorňující komplexnost pedagogického procesu, zahrnuje ještě další atributy pojící se s tímto termínem - konkrétně financování, populační křivku, spolupráci s rodiči, klima škol a skryté kurikulum. Zodpovězení těchto otázek z dostupných dokumentů je mimořádně obtížné a těžko dohledatelné. Pro zodpovězení vztahů a vzájemných interakcí by bylo vhodnější použít nějakou z „klasických“ metod kvalitativního výzkumu – například polostrukturovaný rozhovor (např. Švaříček, Šedová, 2007 nebo Hendl, 2005), což bohužel s ohledem na historický charakter práce není možné. Nicméně lze předpokládat, že při rešerši v historických pramenech získám minimálně částečné informace i k těmto faktorům a zapracuji je do výsledku výzkumu. **Vzdělávací potřeby, průběh, výsledky a cíl** celého pedagogického procesu by měl na základě historického výzkumu vyplynout právě z prostudovaných vnějších a vnitřních faktorů a zodpovězení těchto dílčích otázek dokreslí komplexnost tohoto termínu v letech 1859-1914.

5.2 Metody získávání dat

Hendl (2005), odkazující se na historika Johanna Gustava Droysse, uvádí čtyři základní prvky historické metody – heuristiku, kritiku, interpretaci a apodeixis, což jsou výsledná tvrzení. Heuristika je charakteristická **vyhledáváním relevantních materiálů**, což je základem pro jakékoli historické bádání. V rámci historických materiálů se může výzkumník opírat o dokumenty, numerické záznamy (například statistická data), orální výpovědi a historické předměty (Hendl, 2005). Vycházím ve své práci z dokumentů a numerických záznamů, které jsou k dispozici. Za dokumenty považuje Hendl (2005, s. 204) „*taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než*

jaký má aktuální výzkum“. Co se týče dokumentů, koncentruji se jak na primární, tak i na sekundární prameny (např. Hendl, 2005 nebo Rampolla, 2012). Primární dokumenty jsou sice jako podklad cennější, protože se jedná o zdroje, které nebyly nikým dalším interpretovány a vycházejí přímo z poznání autora dokumentu (například kroniky). Nicméně i sekundární dokumenty kvalitně zpracovávající dané období a opírající se o primární dokumenty, ty považuji za relevantní pro využití ve své práci. Za kritiku považuje Droyssen (jak uvádí Hendl, 2005) v podstatě posouzení hodnověrnosti podkladů. Na základě heuristiky a kritiky je možné přistoupit k interpretaci, a zachytit tak události a momenty daného historického období, což následně vede k výzkumné zprávě a závěrům.

Při rešerši a vyhledávání dokumentů jsem se zaměřil na dvě základní skupiny pramenů - na historické publikace, které pojednávají o daném časovém období, a na pedagogické publikace z dané doby či pedagogické publikace reflektující a odkazující se na daný historický úsek.

Při získávání dat jsem vycházel rovněž z **rozhovoru** s pracovnící archivu Národního pedagogického muzea a knihovny J.A. Komenského v Praze. Tento rozhovor lze považovat za rozhovor s expertem, což je, jak uvádí Linhart, Vodáková a Klener (1996), někdo, kdo je nositelem odborné informace. Vzhledem k historickému zaměření práce považuji prvotní konzultaci a získání informací expertní povahy za legitimní východisko pro následnou rešerši. Pracovnice archivu mi **následně doporučila vhodné prameny** pro získání odpovědí na položené výzkumné otázky, připravila a vyhledala dohodnuté publikace a rovněž odkryla i nové aspekty tohoto tématu – například významnou roli školského inspektora jako garanta kvality obsahu výuky - nebo zdůraznila závaznost zákonem stanovených učebnic (viz podrobněji v kapitole Výstupy z rozhovoru s expertem). Rozhovor trval celkem cca 90 minut a byl realizován přímo v archivu muzea. Během rozhovoru jsem si dělal poznámky, a zaznamenával tak důležité informace, které expertka sdělovala. Jsem si vědom toho, že by bylo lepší tento rozhovor nahrát a následně přepsat, nicméně věřím, že i podrobné poznámky (ukázka v příloze 1) jsou dostatečné pro zařazení její výpovědi do této práce. Jejich autenticitu mohu podpořit i tím, že si muzeum vyžádalo jeden výtisk mé bakalářské práce, tudíž je i pro následné použití textu nezbytné správně uvádět vše řečené či nastudované a nezkreslovat myšlenky a výroky expertky.

Přehled dokumentů použitých při výzkumu a získaných v Národním pedagogickém muzeu, též jejich charakteristiku přehledně shrnuje tabulka 3⁷. Tabulku jsem rozdělil na **tři části** – zaprvé na dobové pedagogické časopisy, které reflektují (podobně jako dnes) určitá pedagogická témata a svým způsobem prezentují názory tehdejších učitelů a lidí podílejících se na podobě školství v tomto období. Je to prostor pro publikování pedagogických článků, ale i fejetonů a různých didakticky zaměřených textů. Druhou skupinu materiálů tvoří legislativní dokumenty, především Hasnerovy říšské zákony. Tyto samostatné zákony jsem doplnil ještě o vydání zákonů s výkladem a o zvlášť publikované osnovy. Hasnerovy říšské zákony byly publikovány v několika provedeních, nejprve vydání obsahující pouze příslušné paragrafy a dále jako rozšířené vydání o výklady a osnovy, přičemž osnovy byly ještě publikovány zvlášť. Třetí skupinou dokumentů jsou pedagogické a didaktické publikace, ve kterých je možné najít především témata týkající se obsahu vzdělávání, používané metody a didaktické přístupy tehdejší doby. Mým cílem bylo poskytnout na základě těchto tří skupin plastický pohled na tehdejší pedagogický proces, který by vycházel a opíral se jak o legislativu, tak i o díla a produkci tehdejších učitelů.

Tabulka 3 – Přehled dokumentů použitých při historické rešerši

Dobové pedagogické časopisy

Název časopisu	Vydal/Autor/Redaktor	Rok
Časopis Beseda Učitelská	Redaktor: Josef Auštěcký	V Praze, 1869
Učitelské listy	Redaktor: Fr. Váceslav Urbánek, národní učitel	V Brně, 1869
Časopis Posel z Budče	Redaktor: Václav Kredba	V Praze, 1870

⁷Dokumenty v této tabulce neuvádím podle citační normy, ale dle názvu a tak s nimi pracuji i nadále. Jeví se mi tento přístup jako přehlednější a více odpovídá dobovému pohledu na pedagogický proces. Dle citační normy jsou uvedeny v seznamu zdrojů v závěru práce.

Tehdy platné legislativní dokumenty

Legislativní dokument	Vydal	Rok
Říšské školské zákony a nařízení u věcech obecného a pokračovacího školství	Tiskem a nákladem Dr. Ed. Grégra	V Praze, 1886
Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s výkladem a učebnými osnovami	Cís. král. Školní knihosklad	V Praze, 1896
Učebná osnova obecných škol osmitřídních s českým jazykem vyučovacím	Cís. král. Školní knihosklad	V Praze, 1907

Didaktická a pedagogická odborná literatura

Název	Vydal/Autor/Redaktor	Rok
Didaktika čili Navedení ku vyučování školnímu	přednáší Tomáš Vorbes, třídní učitel	V Hradci Králové, 1864
Obecná pedagogika ku potřebě ústavům učitelským	sepsal JAN LEPAŘ	V Praze, 1878
Stručná didaktika pro ústavy učitelské	Dr. Xaverius Blanda, c.k. ředitel paedagogia pražského	V Praze, 1895
Pedagogika pro ústavy učitelské	sepsal Karel Šmídek c.k. ředitel	V Praze, 1899

6 Zjištěné výsledky – pojetí pedagogického procesu v letech 1859 – 1914

Tato kapitola podrobně vyloží výsledky realizované práce s daty. Postupně se budu věnovat jednotlivým tématům a ilustrovat je buď z výpovědí expertky archivu či úryvkům z dobových publikací. V kapitole 5.1 jsem položil výzkumné otázky, které jsem rozdělil na otázky týkající se vnějších a vnitřních faktorů působících na pedagogický proces. Toto rozdělení jsem udělal na základě současné optiky, se kterou se k pedagogickému procesu přistupuje, použil jsem tedy svůj soudobý pohled. Po rozhovoru a prostudování dobových materiálů musím konstatovat, že nelze tuto část zpracovat tak, jak jsem původně zamýšlel. Budu postupovat od vnějších faktorů k vnitřním. Legislativa byla v tehdejší době poměrně striktní a školy neměly možnost volit si své vlastní přístupy a upravovat vzdělávací programy, tj. byly centrálně řízené. Pedagogický proces a jeho jednotlivé části byly do detailu specifikovány v legislativních dokumentech – tj. zákonech a vyhláškách (neboli dobovým jazykem „vynesení ministerská“). Rozhodl jsem se proto rozdělit tuto část práce spíše tematicky a to na **historicko-politický kontext**, dále na **obsah vzdělávání, klíčové osoby** pedagogického procesu a rovněž na oblast **ověřování výsledků vzdělávání**. Jako výchozí část na určitý celkový pohled a vstup do tohoto období z hlediska pojetí pedagogického procesu předkládám **výstupy z rozhovoru s expertem**, tj. paní archivářkou, díky které jsem získal zásadní informace pro orientaci v dobových knihách a dokumentech.

6.1 Výstupy z rozhovoru s expertem

Jak jsem již uvedl v kapitole 5.2, doplnil jsem metodu rešerše v původních publikacích o rozhovor s pracovnící archivu Muzea pedagogiky v Praze. Hovořil jsem s ní o současném pojetí pedagogického procesu a o jeho pojetí v letech 1859 – 1914. Z její výpovědi vyplynula řada důležitých informací, které mě následně také nasměrovaly na vhodné publikace.

Řada témat, které jsme v rozhovoru diskutovali, by byla vhodná pravděpodobně na samostatné kvalifikační práce, například specifické pojetí školních osnov, učebnic, tvorba rozvrhů či specifika školních řádů. Z hlediska pedagogického procesu zdůraznila především následující témata a aspekty – role školních inspektorů, závaznost používaných učebnic a jejich problematickou tvorbu samotnými učiteli, odlišnou pozici ředitele školy, význam

Hasnerových zákonů a rozdíl z hlediska procesu i z hlediska dostupnosti dat mezi školami obecnými a měšťanskými a školami středními.

Zdůraznila především výrazný "**elitářský**" **statut tehdejších středních škol**, který jasně vymezoval jejich omezenou dostupnost pro běžné obyvatelstvo, a tím odlišný přístup k pedagogickému procesu. Popsání rozsahu pedagogického procesu v daném období nejen na středních, ale i měšťanských a obecních školách, by výrazně přesáhlo obsah bakalářské práce. Paní archivářka doporučila výrazné zúžení na obecní a měšťanské školy, které si jsou svou povahou blízké. S ohledem na její doporučení jsem se tedy nadále orientoval na podklady týkající se obecních a měšťanských škol.

Dle výpovědi paní archivářky byly **Hasnerovy říšské zákony** zásadním momentem, který ovlivnil celkové pojetí pedagogického procesu, a to především z důvodu jeho celkové komplexnosti a kvalitní konstrukce, která byla s většími či menšími novelizacemi používána až do roku 1948. Obecně zmínila velmi rozsáhlou legislativu upravující oblast školství, ve které bylo obtížné se orientovat. V rámci Hasnerových norem byla vyzdvížena jasně popsaná oblast vzdělání pro učitele, včetně jejich dalšího vzdělávání pomocí odborných časopisů, kurzů a povinných zemských konferencí. Dále jsem byl upozorněn na tlak striktního dodržování legislativních nařízení, která formovala školství, a to i z metodologické úrovně práce učitelů (předepsané používání pomůcek a učebnic - učitel, který si vyrobil vlastní učební pomůcku, se vystavoval riziku porušení zákona). Uvedla, že se národní učitelé snažili sjednotit metodiku své práce např. psaním učebnic pro děti přijatelným jazykem.

Dále vyzdvihla **pozici školních inspektorů**, jejichž individuální přístup měl zásadní vliv na pedagogický proces v dané škole. Paní archivářka pak zmínila výrazně striktní úřednický přístup, jehož výsledkem bylo buď nutné formální naplňování požadované výuky nebo až podporující přístup, ve kterém ve spolupráci s učitelem, případně nadučitelem, docházelo ke zkvalitňování učiva a rozvoji obecní školy. Téma školních inspektorů je však natolik rozsáhlé a komplexní, že představuje prostor pro samostatné zpracování.

Následně jsme diskutovali i oblast **vztahů češtiny a němčiny**, případně Čechů a Němců, a její legislativní vymezení v konfrontaci s běžnou realitou života. Paní archivářka zmínila problematickou oblast venkova v pohraničí, kde často docházelo k nucení českého obyvatelstva k posílání dětí do zde zřízené německé školy, např. za pomoci tlaku ze strany

zaměstnavatele rodičů. Toto naléhání bylo i předmětem soudních sporů. Některým rodičům se dokonce údajně podařilo tento tlak zvrátit a Říšský soud rozhodl v jejich prospěch.

V dnešní době je za **kvalitu a řízení pedagogického procesu** zodpovědný ředitel školy, v období 1859 – 1914 to byl především učitel, který pedagogický proces realizoval na dané škole (průběh vzdělávání), nikoliv však plánoval (vzdělávací potřeby určoval stát) a kontroloval (inspektor).

Během našeho rozhovoru vyvstala zásadní otázka, zda pojmout pedagogický proces obecně jako celek, či se koncentrovat na jeden ze zmíněných druhů škol. S ohledem na výše uvedené informace jsem se na doporučení paní archivárky zaměřil na pedagogický proces na školách obecných a měšťanských.

6.2 Historicko-politický kontext pedagogického procesu

Zkoumané období je dobou, kdy **se zvyšuje národní povědomí** a vliv jednotlivých národů Habsburské monarchie, což mělo samozřejmě dopad i na pedagogický proces. Národnostní tendence jsou patrné především v textech pedagogických časopisů.

„Dostal jsem se k otázce, může-li říše připustit, by mládež ve školách národních vychovávána byla co mládež česká, slovenecká atd. Již jsem prvé ukázal, že škola, rozněcuje-li srdce mládeže pro národnost její, tím i lásku k říši rakouské do ní vštěpuje. Vlastenectví se nelze, jako abecedě ze slabikáře naučiti: posvátný plamen lásky vlasteneské rozněcuje se u krbu domácího. Jestliže ale škola staví se na odpor domu otcovskému, toť jen se zbavuje své autority, aniž by co státu prospívala.“ (Beseda učitelská, s. 311).

„V době, která veškeré stavy národa tak mocně pobízí, aby samočinným sebeurčováním ku předu kráčely v zdokonalování toho, co na sobě obraly za úkol života ku prospěchu celku, učitelstvo zajisté v první řadě kráčetí má.“ (Posel z Budče, s. 1)

Tyto zvyšující se národnostní tendence ovlivňovaly školství z hlediska legislativního, protože bylo nutné zákonně ustanovit vyučované jazyky a vedení výuky, nicméně ovlivňovaly i vlastní pedagogický proces, protože takovéto národnostní tendence nemohly zůstat pouze na legislativní rovině, ale zcela jistě působily i na faktickou školní realitu.

„Mocný šíří se ruch v životě národů. Národové znenáhla docházejí k sebepoznání, tuší sílu svou i nadání své, i touží mocně po samostatnosti a sebeurčování, by podle své míry a vedle svých přirozených zvláštností se povznesli k výšinám lidské dokonalosti..... Ač prostředkové, jichž k dosažení cíle tak vznešeného užíváno, rozdílni jsou, přece všichni uznávají, že vyučování a vychovávání mládeže nejvíce pomáhá k prospěšnému dosažení cíle toho.“ (Učitelé listy, s. 1)

Tyto národnostní tendence vedly k nutnosti vyrovnat se se **vztahem českého a německého jazyka**. Hasnerovy říšské zákony oba jazyky formálně zrovnoprávnily. Nicméně proces zrovnoprávnění češtiny s němčinou nelze považovat za jednorázový zákonný akt. Jak vyplývá z rozhovoru s expertkou, i přes legislativní jednoznačnost byly stále vedeny debaty o tom, jakým jazykem se budou jednotlivé předměty vyučovat. V některých oblastech docházelo k protěžování škol vedených v německém jazyce.

„V praxi byla ale realita trochu jiná, především pohraničí. Hlavně v obcích, kdy bylo vedení německé, docházelo k prosazování němčiny ve škole, protože obec byla zřizovatelem škol. A čeští občané byli nuceni posílat děti do německých škol. Nejednalo se o nucení na základě zákona, ale používaly se například výhrůžky vyhozením ze zaměstnání.“ (z rozhovoru s expertkou)

České i německé školy měly zákonem definované **vlastní osnovy**, ve kterých bylo vždy uvedeno, že se jedná o školy s českým nebo německým jazykem (Příloha 2). V osnovách ale dále nebylo explicitně uvedeno, zda se má vyučovat v českém, či německém jazyce. Učební plán toto nazýval „vyučovacím jazykem“ a konkretizované osnovy vypadaly takto:

„Jazyk vyučovací. Účel: Děti poznejte se v jazyce svém mateřském tou měrou, aby dobře mohly tomu rozuměti, co se tímto jazykem pronáší, aby dovedly řeči i písmem pronášeti své myšlenky správně a plyně. Tolikéž vycvičte se ve čtení, aby uměly psané a tištěné čísti hbitě a pěkně náležitým přízvukem.“ (Nejdůležitější školské zákony, s. 175)

Jazykový problém, který definovala v rozhovoru expertka, je možné nalézt i v citaci zákona, kde je zmíněna složitá situace v obcích, které nejsou ani čistě české, ani čistě německé. Přestože se tedy má ve škole učit buď v českém, nebo v německém jazyce, je komplikované toto realizovat v obcích, kde do stejné školy dochází děti obou národností a s oběma

mateřskými jazyky. Do vydání tohoto zákona bylo zvykem učit v obou jazycích, což již nadále nebylo možné. Zákon stanovuje tedy nutnost buď školy rozdělit, či z nich udělat čistě české nebo čistě německé školy. Tato možnost výběru je s velkou pravděpodobností i to, co zmínila expertka, když hovořila o tom, že rodiče byli nuceni hlásit své děti do německých škol. Pravděpodobně mohlo být velice obtížné provozovat v malé obci českou i německou školu, tudíž byl na rodiče činěn takový nátlak, který umožnil existenci spíše školy s německým jazykem.

„... buď na ten způsob, že škola utrakvistická promění se ve dvě docela samostatné školy, a to jednu českou a jednu německou, aneb na ten způsob, že z utraquistické školy stane se škola čistě česká neb čistě německá.....“ (§2 Říšského školského zákona)

Dalším zásadním bodem a změnou, kterou přineslo **vydání Hasnerových zákonů** v roce 1868, bylo definování vztahu a **postavení školy a církve**. Postavení školy a církve je řešeno v § 5 zákona. Norma se zabývá dohledem nad vyučováním náboženství, hodinovou dotací a rozdělením učiva mezi ročníky, pověřením sestavení náplní vyučování („*úřadové církevní*“) a dále říká, kdo bude vyučovat náboženství v případě, že duchovní není v dané oblasti dostupný. Zákon vymezil **náboženství jako samostatný povinný předmět** v § 3 *„...Na každé škole obecné vyučováno buď alespoň těmito předměty, totiž: náboženství, jazyku, počtům...“* (pro školy měšťanské pak obdobně v § 17).

Navazující Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné vydaný 20.8.1870 ministerstvem záležitostí duchovních a vyučovacích v bodě VIII. O účelích vyučování uvádí, jak má církev informovat úřady o tom, jak bude vyučování náboženství probíhat:

„§ 50 Co úřad církevní o cvičení v náboženství ustanoví, oznámí okresní úřad školní prostředkem místního úřadu školního správci školy. Neshodoval-li by se, co míry staviti; jest však povinen, žádati ihned, aby okresní úřad školní v té příčině rozhodl.“

V případě, že se církevní a okresní úřad školský nedohodnou v otázkách náboženských, mají vyšší školní úřady rozhodovací pravomoc. Školní řád také obsahuje instrukce k postupu při uvolňování dětí na církevní obřady (sv. přijímání, svátosti pokání nebo svátosti oltářní).

Tento historicko-politický kontext zohledňující národnostní tendence a vztahy s církví ovlivňoval nejen vzdělávací obsahy – tj. zda a v jaké míře se bude používat český či německý

jazyk, v jakém rozsahu se bude učit náboženství (viz podrobněji kapitola 6.3), ale také ovlivňoval požadavky kladené na pedagogické pracovníky⁸ (viz podrobněji kapitola 6.4). Jejich odborná způsobilost a potřebná kvalifikace tedy nevycházela jen z jejich odborné znalosti, ale musela vyhovovat i z hlediska církevního a jazykového.

„Za odpovědného správce školního může ustanoven být jen takový učitel, kterýž také prokáže, že má způsobilost vyučovat náboženství onoho vyznání, ku kterémuž přináleží většina žáků té školy, a to podle průměru pěti ročníků předchozích.“ (Nejdůležitější školské zákony, s. 14)

Přestože platila **povinná školní docházka**, definoval zákon i tzv. „**úlevy návštěvy školy**“ (Nejdůležitější školské zákony, s. 30), ve kterých definoval, kdy děti částečně do školy docházet nemusí. Je možné předpokládat, že tyto úlevy souvisely s obdobím letních prací v zemědělství či obdobných činnostech, kdy musely děti rodičům pomáhat, nebo s ohledem na náročnou docházku do škol v zimním období.

„Přídavek pro Tyrolsko a Vorarlbersko: Zemský úřad může v letních měsících děti školou povinné od navštěvování školy na čas osvoboditi, hledě k okolnostem místním a jiným okolnostem zvláštním.“ (Nejdůležitější školské zákony, s. 37)

Při prvotním zkoumání dobového školského zákona zaujme jeho podrobnost a propracovanost, kdy je do nejmenších detailů definováno vše, co se týká pedagogického procesu. Při důkladnějším čtení je ale možné všimnout si řady výjimek, které tento zákon povoluje, jako je například výše zmíněné uvolňování z povinné školní docházky, nejasné definování vyučovaného jazyka v osnovách nebo nejasné stanovisko k problematice vzdělávání smíšených česko-německých tříd. Je tedy nutné se zamyslet nad tím, jaký vliv měla tehdejší politická situace či situace v jednotlivých obcích na konkrétní aplikaci zákonů. Zda skutečně všichni dbali povinné školní docházky, jak bylo zákonem stanoveno, nebo využívali možnosti těchto úlev? Byly opravdu oba jazyky v tak rovnoprávném postavení, jak se na první pohled zdálo? Přesné zodpovězení těchto otázek již dnes bohužel není možné,

⁸Pojem pedagogický pracovník je pojem používaný v dnešní době, tehdy se nepoužíval a hovořilo se např. o učitelích, nadučitelích a podučitelích.

nicméně určitá nejednoznačnost v zákonných ustanoveních může vést k úvaze, že jejich výklad bylo možné uzpůsobit, aby byly ponechané zvyklosti z dob dřívějších.

6.3 Obsah vzdělávání jako součást pedagogického procesu v letech 1859-1914

Cílem této kapitoly není popsat učivo v jednotlivých ročnících a předmětech, ale spíše celkově pojmut a uchopit, co bylo v dané době možné považovat za obsah vzdělávání. Učivo bylo kompletně definováno v Říšském školském zákoně, který obsahoval detailní popis toho, co se má vyučovat v jednotlivých ročnících, stanovení hodinové časové dotace a její rozdělení po ročnících. V didaktických textech je možné nalézt také požadavek na to, aby vyučování bylo pro žáky **zábavné, zajímavé a smysluplné**:

„Učitel čiň žákům vyučování zajímavé a příjemné. Dítkám se musí vyučování zajímavé a příjemné učiniti, poněvadž sobě ještě neumějí vážiti školního vyučování a pouhé důkazy na ně ještě neoučinkují. Vyučováním zajímavých a příjemným se docílí, že žáci více chutí k učení nabudou, a co kdo s chutí dělá, u toho lze se nadíti, že všecko s větším prospěchem bude činiti. Vyučování ale stane se zajímavým a příjemným, když učitel dítky pozorné učiní na potřebnost a důležitost předmětu, kterému vyučuje“ (Didaktika, čili Navedení ku vyučování školnímu, s. 42).

Je důležité také zmínit, že v této době byla zdůrazňována **výchovná role školy**. Vyplývá tak především z odborné literatury určené pro učitele a ústavy učitelské. Např. v Didaktice čili Navedení ku vyučování školnímu jsou oba termíny vzájemně odlišeny, avšak také dány do přímé vzájemné souvislosti: *Jakkoli se vychovávání od vyučování zvláště pak u věku dětinné oddělit nedá, předce jedno od druhého se rozeznává* (s. 6). O výchově se také zmiňuje řád školní a vyučovací v souvislosti s kázní na školách: *„Účelem vychování mládeže jest přímý, šlechetný charakter. Aby se tohoto účelu došlo, má učitel neustále k tomuto působiti, aby mládež mravně se chovala, aby měla zalíbení v povinnostech, aby počestně smýšlela a byla vlídná“* (§ 21 Řádu školního a vyučovacího pro obyčejné školy obecné, Říšský zákon).

6.3.1 Genderové rozdělení obsahu vzdělávání

V tomto období měli chlapci a dívky odlišný vzdělávací obsah a na školách měšťanských byli vzdělávání odděleně: „*Na škole měšťanské buď žákovstvo venkoncem oddělno podle pohlaví*“ (§19 Říšského školského zákona). U dívek bylo dbáno především na tzv. ženské činnosti týkající se chodu domácnosti a hospodářství, což bylo v zákoně explicitně zmíněno.

„*Mezi předměty, jimž se na obyčejných školách obecných děvčata vyučovati mají, náležejí také ženské práce ruční a nauka o domácím hospodářství*“ (§73 Říšského školského zákona).

Učebná osnova obecných škol osmitřídních rozdělila ženské ruční práce do jednotlivých ročníků a definovala účel jejich vyučování následovně: „*Tato vyučování má žákyně uzpůsobiti k tomu, aby dovedly konati a dělati naskytující se v obecném životě ženské ruční práce*“ (s. 12). Dívky se tedy měly naučit například ve třetí a čtvrté třídě háčkování a pletení, následně v páté třídě spravování punčoch a naplétání a vplétání, v šesté šití a spravování prádla a v sedmé a osmé už i střihy a vlastní šití.

§ 17 Říšského školského zákona například definoval tělocvik jako povinný pro chlapce a nepovinný pro dívky: „*tělocvik chlapcům obligátní, dívkám neobligátní*“.

Odlišovala se i příprava učitelů a učitelkyň (viz podrobněji kapitola 6.4.3 o učitelské kvalifikaci).

6.3.2 Náboženství

Náboženství bylo ve zkoumaném období pevně zakotveno v životech občanů, a tedy také nedílnou součástí obsahu osnov pro všechny typy škol se značnou hodinovou dotací, jak uvádí Učebná osnova pro obecné školy osmitřídní. Příkladem je také Stručná didaktika pro ústavy učitelské, která v kapitole o Vědomostech píše:

„*Náboženství ukazuje cestu, po níž věčného určení člověk dojíti může. Znalost pravda předpisů náboženských, jakož i zařízení života podle nich jest každému člověku nezbytná. Náboženství činí člověka člověkem. Člověk bez náboženství jest nebezpečný člen společnosti lidské, a to měrou tím větší, čím je chytřejší a dovednější, jak tomu i Platón učil.*“ (s. 63)

Pedagogika pro ústavy učitelské vymezuje církev jako instituci, která zejména vychovává, nikoliv vzdělává:

„Církev, která dítě hned po narození do svého lůna přijímá a vlivem svým na rodiče působí, aby děti již před povinností školní dobře vedli a vychovávali, pečuje později svými orgány a prostředky vychovávacími o to, aby se mládež ve škole dobře vyučovala, dozírá na školy, řídí je a poskytuje jim své ochrany.“

Někteří učitelé se kromě silného národnostního přesvědčení hlásí k hodnotám křesťanským. Příkladem je článek zveřejněný v Učitelských listech v článku Naše naděje, který odkazuje na křesťanské hodnoty, nikoliv však na hodnoty církve:

„Vzhledá-li učitel k božskému mistru svému, by následoval u vychovávání a vyučování dítek krásného jeho příkladu, může - ba jenom tak může osvojiti si ony vlastnosti, bez kterých pravým učitelem a vychovatelem býti nelze...“

6.3.3 Výchovní složka pedagogického procesu

Jak jsem již zmínil v úvodní části této kapitoly, byla výchovní složka pedagogického procesu zdůrazňována ve všech pedagogických, didaktických i legislativních textech. Je pravda, že publikace zdůrazňují rodičovskou roli při výchově dětí, ale rovněž poukazují na nutnost záměrné výchovy a na důležitou roli škol ve výchově dětí.

„Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky ve mravnosti a nábožnosti vychovávaly, ducha jejich vyvíjely, známostí a zběhlostí, jichž mají k dalšímu vzdělání v životě potřebí jim poskytovaly a byly základem, aby z nich stali se hodní lidé a občané“ (Stručná didaktika pro ústavy učitelské, s. 1).

Základní pojmy vztahující se k výchově vymezuje například Pedagogika pro ústavy učitelské, která se věnuje pojmu výchova, potřebě výchovy, nesnadnosti výchovy apod. Lepařova Paedagogika ku potřebě ústavům učitelským vymezuje výchovu a výchovnou roli státu takto: *„Stát vykonává nejvyšší správu a dohled k veškerému vyučování a vychovávání skrze ministerium vyučování“*(s.11).

Nebo dále:

„Ku spravování záležitostí vychovatelských, též škol obecných a ústavů ku vzdělávání učitelův i dohlížení k nim zřízena bude v každém království a v každé zemi a) školní rada

zemská jakožto nejvyšší školní úřad zemský, b) školní rada okresní pro každý okres školní a c) školní rada místní pro každou obec školní.“

Z výše uvedeného vyplývá, že výchova bylo pevnou, podporující součástí pedagogického procesu s rozsáhlou teoretickou základnou. Učitelé v ní byli vzdělávání a rozvíjení v učitelských ústavech .

6.4 Klíčové osoby pedagogického procesu

„Povinnost vychovávat děti náleží především rodičům. Pán Bůh dal rodičům děti, na nich tedy jest, aby se o ně starali a je vychovávali. Dítě však jest členem společnosti lidské, pročež nemůže být lhostejno, vyrostě-li na člověka hodného nebo špatného“ (Pedagogika pro ústavy učitelské, s. 5).

V této části se zaměřím na popis významných funkcí a skutečností ze školské oblasti, které ovlivňovaly pedagogický proces zkoumaného období.

6.4.1 Školští inspektori

Je možné říci, že inspektori byli klíčovými aktéry v pedagogickém procesu. Byli osobami, které skutečně nesly odpovědnost za jeho kvalitu a za kvalitní pedagogickou práci jednotlivých učitelů. Inspektori se rozdělovali na okresní a zemské, kterým byli podřízeni tzv. okresní dozorcové. Terminologie Říšského školského zákona je tedy rozděluje na inspektory a dozorce, expertka ale hovořila obecně o inspektorech, přičemž myslela konkrétní práci a činnost okresních dozorců.

V jejich kompetenci byla hospitační činnost, dohled nad znalostmi žáků a ověřování těchto znalostí, tj. ověřování výsledků vzdělávání, rovněž měli na starosti i další vzdělávání pedagogických pracovníků, které bylo taktéž zákonem stanoveno jako povinné, a dozorcové rozhodovali o tom, kteří učitelé se ho zúčastní.

„Okresní dozorcové školní odevzdají na konci prvního půlletí školnímu úřadu zemskému seznamování učitelů, v příčině kterých žádati jest, aby měli v kursu pokračovacím účastenství“ (§4 Říšského školského zákona).

6.4.2 Ředitelé, vrchní učitelé, nadučitelé, učitelé a podučitelé

Organizační struktura škol se řídila jejich typem. Obecné a měšťanské školy tehdy neznaly funkci ředitele školy, ale pouze funkci vrchního učitele či nadučitele⁹, přičemž tato funkce existovala jen v případě, že bylo ve škole učitelů více. Nejednalo se ale tehdy o skutečnou řídicí či dokonce manažerskou funkci, ale hovořilo se o správě školy: „*Odpovědným správcem školy obecné jest učitel. Je-li učitelů několik, tedy ustanovený k tomu vrchní učitel či nadučitel*“ (§12 Říšského školského zákona).

V případě větší školy, kde bylo více učitelských míst, byla zavedena i funkce podučitele, což byl učitel s omezenými rozsahem pravomocí „*Jsou-li však na některé škole dvě nebo tři místa učitelská, může se na jedno místo ustanovit podučitel*“ (§13 Říšského školského zákona).

Je ale nutné konstatovat, že tato terminologie není zcela jednoznačná a pravděpodobně byla řešena na základě situace, která panovala v dané oblasti. Určit organizační strukturu na obecné škole měl školní zemský úřad: „*Definitivně ustanovovati ředitele, učitele a podučitele na školách obecných přičiněním těch, kteří školu vydržují, náleží školnímu úřadu zemskému*“ (§50 Říšského školského zákona).

6.4.3 Učitelské kvalifikace

Kvalifikace učitelů je podrobně popsána přímo v Říšském školském zákoně. V III. části „*O vzdělávání učitelů a uzpůsobení k učitelství*“ zákon především vymezuje, jaké vzdělání má učitel či učitelkyně získat, dále určuje místo, způsob a formu (vzdělávatelny) - §26 až §42. Vzdělávání učitelů a učitelkyň se **genderově mírně lišilo**. Učitelé měli v rozsahu svého učiva navíc *„ústavě vlasti,“ hospodářství polnímu“* a zaměření na *„chrámovou hudbu“*. Učitelkyně měly své vzdělávání obohaceno o *„ruční práce“*. V této části zákona v §38 je řečeno, kdo může vykonávat pedagogickou činnost na obecních a měšťanských školách: „*Vysvědčení dospělosti (§ 34) poskytuje způsobilost k prozatímnímu ustanovení za podučitele nebo za učitele. Má-li kdo definitivně být ustanoven za podučitele nebo za učitele na školách obecných, vykaž se vysvědčením způsobilosti učitelské po vykonané ku spokojenosti nejméně*

⁹V případě dívčích škol se používal termín „vrchní učitelkyně“ nebo „nadaučitelkyně“ (§14 Říšského školského zákona).

dvouleté praktické službě školské na některé veřejné anebo na některé právem veřejnosti opatřené soukromé škole (§38 Říšského školského zákona).

Ve IV. části v §43 až §47 „*O dalším vzdělávání učitelů*“ pak definuje jejich povinnosti a další rozvoj v učitelství. Zákon tak vymezuje formu a zdroje, ze kterých se učitel má dále vzdělávat (školní časopisy, učitelské biblioteky, kursy k tomu zřízenými a vědeckými konferencemi, kterým je pro jejich důležitost věnována následující kapitola).

Na výše uvedené části Říšského školského zákona navazuje V. část v §48 až §58, která se zabývá „*Právním postavením učitelů*“. Tato část je věnována dalším povinnostem učitelů, jako jsou např. školní správa (správa obecní školy), dosazování učitelů do škol, rozsah povinností učitele, vedlejší příjem učitelů, oblast postihů vůči osobám učitelským a také jaké příjmy má učitel ze zákona mít.

Takto byly formulovány požadavky na vzdělání učitelů v daném období. Součástí vzdělávání byla také nutná praxe, bez níž by učitel nedokončil svou způsobilost učitelskou, a nemohl by tak učit na veřejných školách. Toto vzdělání platí také pro učitele a nadučitele či ředitele, kteří mohou v rámci své působnosti dané zákonem a nařízeními zemského školního úřadu ovlivňovat pedagogický proces na škole.

6.4.4 Konference učitelská

„V každém okresu školním držena bud' alespoň jednou za rok konference učitelská pod správou okresního dozorce školního. V té konferenci mají se učitelé raditi a rokovati o věcech školství se týkajících, zvláště o předmětech, jimž se na škole obecné vyučuje, o metodách vyučování, o prostředcích vyučovacích, o zavedení nových knih vyučovacích a čítánek; o kázni školní a věcech pod. Každý učitel veřejných škol obecných a ústavů učitelských toho okresu jest povinen, míti účastenství v konferenci okresní“ (§45 Říšského zákona školního).

Tuto konferenci je možné považovat za významné setkávání učitelů, které přesahuje dnešní pohled na pedagogické rady či porady ve školách. Jednalo se (alespoň tak vyplývá z uvedené citace) o orgán, který se věnoval metodickým i obsahovým otázkám a jehož rozhodnutí ovlivňovala i obsah vyučování či používání učebnic. Role jednotlivých učitelů zde byla relativně silná, protože všichni měli možnost (dokonce i povinnost) se této konferenci

zúčastnit, a tudíž lze předpokládat, že měli i možnost se v jejím průběhu vyjadřovat, a tím společně působit na budoucí podobu škol, ve kterých pracovali.

Tato konference, vedená okresním dozorcem, nebyla jediným setkáváním učitelů. Správce školy (lze předpokládat, že je tím míněna vedoucí funkce) má *„každý měsíc svolati konferenci učitelskou v hodinu kromě času vyučování ustanovenou“* a *„kdykoli by pak toho pilná potřeba vyhledávala, nebo by dva údové sboru učitelského to navrhovali, má svolati konferenci mimořádnou“* (§ 37 Říšského školského zákona). V rámci této konference měli všichni učitelé možnost hlasovat o ustanoveních či navrhnout, aby se určitá případná rozporuplná témata poslala k posouzení okresnímu úřadu.

Tímto způsobem se tedy fakticky mohli všichni učitelé podílet na realizaci a řízení pedagogického procesu, měli možnost se vyjadřovat k podstatným otázkám výchovy a vzdělávání.

6.5 Ověřování výsledků vzdělávání

Způsoby, jakými bylo možné ověřovat výsledky, byly definovány rovněž v legislativních dokumentech. Rozlišovalo se **hodnocení průběžné a závěrečné**. Průběžné hodnocení probíhalo čtyřikrát ročně a bylo definováno v § 66 Říšského školského zákona: *„Však má se rodičům neb jich zástupcům ve školním roce čtyřikrát písemně dáti věděti (zpráva školní podati) o tom, jak se děti jejich chovají a jak prospívají“*, přičemž §67 uvádí *„V této zprávě školní vyřknuto bud' slovy v § 20 předepsanými, jak žák školu navštěvuje, jak se chová a jak prospívá.“*

Závěrečná hodnocení a vysvědčení se nazývala propouštěcí a odchodní a vydávala se na základě veřejné zkoušky, jejíž podmínky stanovoval § 65 Říšského školského zákona. Zkoušky se mohli zúčastnit i rodiče a bylo možné je spojit i s různými školními slavnostmi, což bylo rovněž definováno zákonem: *„Na místě zkoušek závěrečných mohou se též odbyvati slavnosti školní aneb se mohou tyto slavnosti s nimi spojit.“* Existovalo ještě vysvědčení frekventační, které ale nebylo běžné a vydávalo se zpravidla dětem při přechodu na jinou školu.

Výsledky vzdělávání byly rovněž ověřovány **externě**, konkrétně dozorcem školním, který měl za úkol minimálně dvakrát ročně provést jejich kontrolu, a to konkrétně takto:

„Při takovém dohledu má každou třídu vzdělavatelny učitelské i školy cvičné a přednášky každého učitele navštívit, dle svého zdání chovance a žáky zkoušeti, však neubližuje vážnosti učitelově“ (§12 Říšského školského zákona).

6.6 Shrnutí

Z prostudovaných zdrojů jsem vybral pouze některé aspekty pedagogického procesu, konkrétně některé části vzdělávacího obsahu - genderové rozlišení, oblast náboženství či zdůraznění výchovné složky. Dále jsem popsal klíčové aktéry pedagogického procesu a roli konference učitelské a věnoval se i specifickému způsobu ověřování výsledků vzdělávání. Legislativní dokumenty té doby definovaly velmi přesně všechny složky pedagogického procesu a byla z nich zřejmá vysoká míra centrálního řízení tehdejšího školství. Jistě by bylo zajímavé a přínosné věnovat se detailně úžeji definovaným částem pedagogického procesu v těchto letech, protože postihnout je podrobně všechny není v rámci této práce možné. Ve svém výběru jsem se opíral především o doporučení expertky, tj. paní archivářky, která mě v rozhovoru nasměrovala právě na výše uvedená témata. V následující diskuzi bych se ale chtěl zamyslet hlouběji nad řídicí rolí v pedagogickém procesu, která byla pojímána výrazně odlišným způsobem, než je tomu v dnešní době.

7 Diskuse

V období 1859 – 1914 bylo dbáno na kvalitu pedagogického procesu, školy byly významnými institucemi, vznikaly didaktické a pedagogické texty, existovaly pedagogické časopisy a osnovy konkretizovaly obsah učiva i očekávané výstupy, tj. to, co mají žáci po dokončení příslušných vzdělávacích stupňů umět a ovládat. V dnešní době je všeobecně známo, že za kvalitu pedagogického procesu zodpovídá ředitel školy. V tehdejší době byla ale tato pozice pojímána zcela jinak. Už terminologie byla odlišná a v některých školách se s **termínem ředitel** vůbec nesetkáme. Místo toho se hovoří o nadučitelích či vrchních učitelích. Kvalita pedagogického procesu a jeho řízení byla buď v rukou učitelů nebo v rukách školních inspektorů (či dozorců školních). Jednalo se tedy o zcela jiné kompetence, než mají tyto osoby dnes. Školství bylo tehdy řízeno centrálně, což mělo vliv i na samotné řízení pedagogického procesu a jeho kontrolu, která byla rovněž garantována centrálně státem. Obdobně centralizovaný systém s identickou rolí školních inspektorů je patrný dnes například ve Francii (Rýdl, 1996). Francouzské školství je silně centrálně řízeno (obdobně jako bylo řízeno školství v těchto letech v Habsburské monarchii) a inspektoři jsou ti, kteří dohlíží na kvalitu výuky a jsou vlastně faktickými nadřízenými jednotlivých učitelů a těmi, kteří mohou hodnotit pedagogickou práci. Řediteli školy tato role ve francouzském vzdělávacím systému nepřísluší. Zajímavým tématem pro další odborné práce či výzkum by byla podrobná analýza role inspektora a zároveň i analýza role vedoucích učitelů či ředitelů tehdejších škol, která by přinesla lepší vhled do tehdy centrálního řízení školy. Z hlediska řízení pedagogického procesu je rovněž zajímavý statut tzv. konference učitelské, kterou v dnešní době chápeme spíše jako pedagogickou radu, která zhodnocuje výsledky za určité období, věnuje se výchovným problémům, či může fungovat jako poradní orgán ředitele školy, nemá ale faktickou rozhodovací pravomoc. V tehdejší době byly tyto konference skutečným orgánem, který mohl ovlivnit průběh pedagogického procesu a vedle školního inspektora to byl orgán, který se skutečně podílel na jeho řízení. Obdobné konference existují v dnešní době například v systému německého školství, kdy realizované velké učitelské konference na základě svých usnesení ovlivňují didaktické a obsahové aspekty pedagogického procesu shodným způsobem. Rovněž německé školství je silně centralistické, i když jednotlivé spolkové země mají své vlastní školské zákony, nicméně

systémy jednotlivých zemí jsou řízeny centrálně (Rýdl, 1996). Mohu tedy shrnout, že dnešní české výrazně autonomní školství a zodpovědnost za řízení pedagogického procesu ležící na řediteli školy nemá položené základy v této časové etapě. Tehdy se jednalo o **centrálně řízené školy** a zodpovědnost za pedagogický proces byla v rukách státu a příslušných státních úředníků. Odklon od tohoto centrálního způsobu řízení pedagogického procesu a celkové porovnání se současnou dobou považuji za významný námět pro další práce, minimálně z toho důvodu, jak uvádí například Rýdl (1996), že v 19. století byl pojem autonomie škol chápán odlišně než dnes. Tehdy směřoval spíše k již zmíněným autonomním národnostním snahám či oddělení církevní a politické moci od školství. V současnosti chápeme pojem autonomie ve školství zcela jinak.

8 Závěr

Ve své práci jsem se zabýval **pojetím pedagogického procesu v letech 1859-1914**. Po vymezení pojmu a definování faktorů, které na pedagogický proces působí, popsání komplexnosti celého tohoto termínu, jsem se snažil plasticky definovat jeho pojetí v této historické době. V metodologické části jsem stanovil hlavní a dílčí výzkumné otázky. Ve vlastním popisu, ve kterém jsem vycházel z historických a dobových publikací, a na základě rozhovoru s expertkou jsem se rozhodl popsat pedagogický proces pomocí tematických okruhů; jediné tak jsem totiž mohl lépe postihnout tehdejší dobové pojetí. V závěru bych se ale rád k položeným **výzkumným otázkám** vrátil a v odpovědi na ně ještě stručně shrnul zjištěné výsledky. Vliv historicko-politického kontextu na pedagogický proces byl patrný především ve dvou oblastech, a to v oblasti jazykové a náboženské. Zásadním zlomem bylo vydání Hasnerových zákonů, které ustanovily rovnoprávnost obou jazyků a rovněž definovaly vztah školy a církve. Církev ztratila své dominantní postavení ve školách a orientovala se nadále spíše na výuku náboženství. Školy byly děleny na české a německé a nebyla nadále možnost navštěvovat původně existující dvojazyčné školy, což byla významná komplikace pro menší obce, ve kterých žily české i německé rodiny. Tato situace vedla k tlaku na školy i rodiny, aby volily určitý typ školy s tím, že preferovány byly spíše německé školy, které lépe korespondovaly s německým vedením obcí. Přestože církev ztratila své dominantní postavení ve školách, učitelé museli stále prokazovat své náboženské dovednosti a náboženství bylo důležitou součástí pedagogických osnov.

Oblast kurikula úzce souvisela právě s již zmíněnou česko-německou problematikou, záleželo na tom, do jaké školy dítě chodilo, zda se jednalo o školu s jazykem českým či německým. Vzdělávací obsahy se ale odlišovaly i z hlediska genderu. Na dívky byly kladeny jiné požadavky než na chlapce, očekávání na jejich výkony byla nižší. Rovněž se vzdělávací programy opíraly o lokality a byly upravovány s ohledem na průběh roku a případnou možnost uvolnění z docházky v některých zemědělských či horských oblastech.

Ve **struktuře pedagogického sboru** můžeme nalézt následující funkce či pozice: učitel, podučitel, nadučitel, vrchní učitel či správce školy. V některých částech Říšského školského zákona a ve výkladu v rámci publikace Nejdůležitější školské zákony je zmíněna i pozice ředitele, nicméně převažuje termín správce školy či vrchní učitel. Termín správce školy

vyvolává v dnešní době představu spíše školníka, v tehdejší době se ale jednalo o vedoucí funkci, která měla na starosti vedení školy. Kvalifikační požadavky byly definovány zákonem, rozložení jejich pedagogické činnosti, jejich povinnosti a jejich výchovně vzdělávací činnost rovněž. Z hlediska **řízení pedagogického procesu** byly za svůj proces zodpovědní učitelé, za pedagogický proces školy byl zodpovědný školní inspektor a dozorce školní. Jak jsem již uvedl v diskuzi, pozice ředitele školy, jak ji známe dnes, neexistovala a pedagogická oblast byla řízena úplně jiným způsobem. Při práci učitele se jednalo o služební poměr (službu učitelskou) a zákon přesně definoval, co musí učitel pro získání tohoto služebního poměru splnit, rovněž byli následně učitelé umísťováni do jednotlivých škol na základě rozhodnutí státu. Jednalo se tedy o centrálně řízené školství a autonomie škol, známá z dnešní doby v České republice, neexistovala.

Vzdělávací potřeby na úrovni škol a státu vycházely ze zákona a reflektovaly nutnost vyrovnat se s problematikou českého a německého jazyka a s národnostními snahami v Habsburské monarchii. Školy byly centrálně řízeny, tudíž dohlížely na to, aby vzdělávací obsahy odpovídaly potřebám státu. Stát garantoval veškeré učební pomůcky, definoval, co se má v jakém ročníku učit, jaké mají být na děti kladeny nároky apod. Školy tedy neměly prostor pro vlastní vzdělávací programy, a tak plnily v podstatě státní vzdělávací plány. **Průběh vzdělávání** byl definován rovněž v legislativních dokumentech, byly stanoveny stupně škol, jejich třídy, hodinové dotace předmětů, počty hodin ve školách a dny volna. Průběh vzdělávání byl ale ovlivňován také potřebou zapojit děti do sezónních prací či v horských oblastech zohlednit nemožnost dostat se v zimě do školy. S tímto zákon počítal a kromě prázdnin bylo možné uvolnit žáky z povinné školní docházky. Rovněž dívky mohly získat speciální úlevu, a věnovat se tak ženským či domácím pracím.

Ověřování výsledků vzdělávání byl pravděpodobně v kompetenci učitele, který měl za úkol zadávat a kontrolovat domácí přípravu žáků. Nicméně ověřování výsledků probíhalo i externí formou a bylo v kompetenci dozorců školních, kteří museli pravidelně minimálně dvakrát ročně navštěvovat školy a zkoušet děti, zda jejich znalosti odpovídají požadavkům kladeným zákonem. Další ověřování vycházela ze vzdělávací soustavy a přechody mezi jednotlivými stupni byly podmíněny zvládnutím stupně předchozího, tedy podobně jako to známe ze současné doby.

Cílem pedagogického procesu na úrovni státu a škol bylo především vychovat kvalitního jedince. Jak jsem již zmínil v kapitole 6.3.3, byla výchovná složka pedagogického procesu zdůrazňována ve všech legislativních dokumentech a byl jí věnován velký prostor. Zákon ale stanovoval i očekávané výstupy, tj. to, co mají žáci po zvládnutí určitého stupně školy umět, jak mají ovládat mateřský jazyk a jaké znalosti mají mít v jednotlivých vyučovaných předmětech. Takto konkrétní pojetí osnov včetně konkretizovaných očekávaných výstupů mi na tehdejší dobu přišlo skutečně dobře propracované a promyšlené, zároveň také jednoznačné. Z hlediska centrálního způsobu řízení školy to umožňovalo relativně snadnou kontrolu požadovaných výstupů ze strany inspektorů a dozorců.

Uvědomuji si, že historická rešerše přinesla v závěru rovněž řadu nových otázek a témat, která by byla vhodná na další odborné práce či výzkumná šetření. Oblast pedagogického procesu ve všech jeho aspektech je velmi rozsáhlá a dobové materiály přinášejí mnoho dalších možností jeho zkoumání. Věřím, že moje práce může sloužit jako určitý základní přehled nejdůležitějších tendencí a zásadních faktů týkajících se pedagogického procesu dané doby.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

BELK, Russell W. *Handbook of qualitative research methods in marketing*. Northampton, MA: Edward Elgar, c2006. ISBN 978-1-84-542-100-7.

BEST, John W. *Research in education*. 3d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977. ISBN 0-13-774018-2.

DVOŘÁK, Dominik. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*. 2011, 5(3), 9-25. ISSN 1802-4637.

EFMERTOVÁ, Marcela C. a Nikolaj SAVICKÝ. *České země 1848-1918*. Praha: Libri, 2009. ISBN 978-80-7277-171-4.

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HLAVAČKA, Milan. *České země v 19. století: proměny společnosti v moderní době*. Praha: Historický ústav, 2014. ISBN 978-80-7286-218-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KELLER, Jan. Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011, 197 s. ISBN 978-80-7419-059-9.

LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. Velký sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 2 s. ISBN 80-7184-311-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

RAMPOLLA, Mary Lynn. *A pocket guide to writing in history*. 7th ed. Boston: Bedford/St.Martin's, 2012. ISBN 978-0312610418.

RÝDL, Karel. Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu. Praha: Strom, 1996. Nemes. ISBN 80-901662-8-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-29930.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TROJAN, Václav. Vzdělávání řídících pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis Scholae* [online]. 2011, 5(3), 107-127 [cit. 2017-05-27]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_06.pdf

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-539-90.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Pedf UK, 2012. ISBN 978-80-7290-543-0.

URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

9.1 Dobové informační zdroje

VORBES, Tomáš. *Didaktika čili Navedení ku vyučování školnímu, jak se přednáší čekatelům učitelským na ústavě pro vzdělávání národních učitelů*. Druhé opravené vydání vyd. V Hradci Králové Tiskem Ladislav Pospíšil, 1864.

Beseda Učitelská. Ročník I. V Praze Tiskem dra. Edv. Grégr, 1869.

UČITELSKÉ LISTY. III. Ročník. V Brně Nákladem F.V. Urbánka, 1869

Posel z Budče. V Praze Tiskem a nákladem J.S. Skrejšovského, 1870

Zákony a nařízení u věcech obecného a pokračovacího školství, na ten čas platné v království Českém. Třetí rozmnožené vydání. V Praze Tiskem a nákladem Dr. Ed. Grégr, 1886.

LEPAŘ, Jan. *Obecná paedagogika ku potřebě ústavům učitelským*. V Praze Nákladem Knihkupectví Dra. Grégra a Ferd. Dattla, 1878.

BLANDA, Xaverius. *Stručná didaktika pro ústavy učitelské*. V Praze Nákladem knihkupectví B. Stýbla, 1895.

Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s učebnými osnovami pro království České. V Praze Cis. král. školní knihosklad, 1896.

ŠMÍDEK, Karel. *Paedagogika pro ústavy učitelské*. Druhé úplně přepracované vydání. V Praze nakladatel I.L. Kober, 1899.

Učebná osnova obecných škol osmitřídnic s českým jazykem vyučovacím v království Českém. V Praze Císařský královský školní knihosklad, 1907.

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka poznámek z rozhovoru s expertkou – archivářkou Národního muzea

Příloha 2 – Učebnu osnova obecných školy čtyřtřídních s českým jazykem vyučovacím

Pedagogické muzeum J.A. Komenského

12.6.2017

Poznámky

- nepřehledná legislativa => špatná orientace pro učitele
- historický zákon, zosta platí v podstatě do 1948
- přelom století - nedochází k podstatným změnám v zákonech
- využívání & soudní judikatury, zvláště pro jazykové otázky, problematická oblast bylo pokřtěno "části obyvatelství, nemohoucí vést obec", asi vyhledávali spory
- has. zákony byly komplexní a masivní, obsahovaly vše
- Nutno zavést BP na typ škol, obecní / nástátní nebo státní, obecní pro obyvatelstvo, státní pro elitu, má jiné záměry

obecní / nástátní

- Pedagogický proces => vzdělávání učitelů včetně

rozšíření a komplexní téma => významný vliv inspekce kontroly učitelů
může být až destruktivní nebo naopak konstruktivní

snaha učitelů o metodolog. a sjednocení učení, tvorbu učebnic, psaních pochopitelných jednoduchých programů

důležité jsou osnovy, obsahují také výstupy

nedostatek, v případě, že učitel vyhledával pomoc, dostával na straně zákona

Příloha 2 – Učební osnova obecných škol čtyřtřídních s českým jazykem vyučovacím

174

Učební osnova obecných škol čtyřtřídních s českým jazykem vyučovacím.

1. Skupení žáků.

V čtyřtřídních obecných školách přiměřeně jest
1. třída 1. školní rok; každá z ostatních 3 tříd dělí se
na dvě oddělení a to:

2. třída 1. oddělení obsahuje 2. školní rok,

2.	"	"	3.	"	"
3. třída 1.	"	"	4.	"	"
2.	"	"	5.	"	"
4. třída 1.	"	"	6.	"	"
2.	"	"	7. a 8. školní rok		

2. Rozvrh hodin.

Učební předměty	třídní								Po- znamka
	1.		2.		3.		4.		
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
	oddělení								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7. a 8.		
	školní rok								
Náboženství . . .	2	2	2	2	2	2	2		
Vyučovací jazyk . .	12	10	10	8	8	8	8		
Počty a nauka o tvarech měřicích	$\frac{6}{2}$	4	4	4*	4*	5*	5*	* pro dívky 4 hodiny	
Přírodověda . . .	—	—	—	2	2	2	2		
Zeměpis a dějepis	—	—	—	2	2	3	3		
Psaní	—	2	2	2	2	2	2		
Kreslení	—	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	3	3	3*	3*	* pro dívky 2 hodiny	
Zpěv	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$		
Tělocvik	$\frac{2}{2}$	1	1	2	2	2	2		
Týhodní počet učebných hodin . .	19	21	21	26	26	28	28		

Počet hodin pro ženské ruční práce ustaví školní úřadové, jichž se týče.